

ISSN 1991-9468
eISSN 2308-1058



**Интеграция
образования**

**Integration
of Education**



2025 Том 29 № 2
Vol. No.

DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502>

ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 29, № 2. 2025
(апрель – июнь)

Vol. 29, no. 2. 2025
(April – June)

Сквозной номер выпуска – 119

Continuous issue – 119

16+



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ **INTEGRATION OF EDUCATION**

DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468>

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

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

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

Главный редактор Д. Е. Глушко

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

Тел./факс: +7 (834-2) 48-14-24

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

Подписной индекс – 46316

Scholarly journal

FOUNDER AND PUBLISHER:

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

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

Editor-in-Chief D. E. Glushko

EDITORIAL OFFICE:

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

Tel/Fax: +7 8342 481424

Published since January 1996
Periodicity: Quarterly

Subscription index – 46316

Электронная редакция:
<https://journals.rcsi.science/1991-9468>

Electronic edition:
<https://journals.rcsi.science/1991-9468>

<https://edumag.mrsu.ru>,
e-mail: inted@mail.ru, sciedit@mrsu.ru

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



Интеграция образования

Рецензируемый научный журнал открытого доступа

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

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

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

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

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

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

Распространение – Россия, зарубежные страны.

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

Журнал включен в «Белый список» научных журналов и входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по научным специальностям

и соответствующим им отраслям науки:

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки)

5.4.6. Социология культуры (социологические науки)

5.4.7. Социология управления (социологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Журнал индексируется и архивируется в:

Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)

Scopus

ERIH PLUS

Ulrichsweb Global Serials Directory

SHERPA/ReMeO

ResearchBib

Журнал является членом Committee on Publication Ethics (COPE),

Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA),

Directory of Open Access Journals (DOAJ),

Ассоциации научных редакторов и издателей (АНПИ) и CrossRef

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







РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

Гордина Светлана Викторовна – научный редактор, директор редакции научных журналов Высшей школы развития научно-образовательного потенциала МГУ им. Н. П. Огарёва, кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, sciedit@mrsu.ru, inted@mail.ru (Саранск, Российская Федерация)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Лю Чжицян – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета русского языка Цзянсунского университета науки и технологий, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-0062>, liu.chzh@just.edu.cn (Чжэньцзян, Китайская Народная Республика)

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

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

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

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

Наговицын Роман Сергеевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин Глазовского государственного инженерно-педагогического университета имени В. Г. Короленко, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4471-0875>, gtol8@mail.ru (Глазов, Российская Федерация)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Юсофф Сазали – доктор философии, директор Института педагогического образования Туанку Банип Сампус (IPGKTБ), Министерство образования Малайзии, sazali@mseam.org.my (Пенанг, Малайзия)

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



EDITORIAL BOARD

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

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

Svetlana V. Gordina – Scientific Editor, Director of the Editorial Board of Scientific Journal of the Higher School of Development of Scientific and Educational Potential, National Research Mordovia State University, Cand.Sci. (Ped.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, sciedit@mrsu.ru, inted@mail.ru (Saransk, Russian Federation)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zhiqiang Liu – Ph.D., (Philol.), Associate Professor, Dean of Russian Language Faculty, Jiangsu University of Science and Technology, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-0062>, liu.chzh@just.edu.cn (Zhenjiang, People's Republic of China)

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



СОДЕРЖАНИЕ

Международный опыт интеграции образования

- Ильина Е. А., Поверинов И. Е., Ильина С. В., Хрисанова Е. Г.,
Щипцова А. В. Управление русскоязычным образованием в Шри-Ланке:
проблемы и решения 214
- Брем Н. С., Дубровская Е. М. Особенности учебных стратегий, барьеров
и мотивации китайских студентов в русскоязычной среде и в Китае 230

Модернизация образования

- Зборовский Г. Е., Амбарова П. А., Шаброва Н. В. Преодоление академической
неуспешности учащихся как приоритет образовательной политики:
кейс России (на англ. яз.) 243
- Пахомов С. И. Кадры высшей научной квалификации по экономическим наукам:
секторальное распределение 260
- Мельник А. Д., Меренков А. В., Сандлер Д. Г. Проектное обучение
в передовых инженерных школах: опережающее образование личности 282

Академическое письмо

- Алмазова А. А., Андерсен И. В. Письменный иноязычный научный дискурс
у студентов-логопедов 300
- Тихонова Е. В., Мезенцева Д. А. Интегрирование средств визуализации
в текст рукописи оригинального исследования: лексические связки
и текстовые комментарии 316

Психология образования

- Плотникова В. А., Веракса А. Н., Веракса Н. Е., Николаева Н. С.
Проектная деятельность как средство социально-эмоционального развития
дошкольников 339
- Микляева А. В. Социально-психологические предикторы конструктивного
патриотизма у подростков с различными траекториями взросления 355
- Шаваран С. Х. Р., Наср Эсфехани Карладани М., Даварпанах С. Х.
Стратегии регуляции эмоций как опосредующий фактор взаимосвязи
проактивной личности и гибкости обучения у талантливых
студентов (на англ. яз.) 368
- Информация для авторов и читателей 385



CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

- Ilyina E. A., Poverinov I. E., Ilyina S. V., Khrisanova E.G., Shchiptsova A. V.**
Management of Russian-Speaking Education in Sri Lanka:
Problems and Solutions (In Russ.) 214
- Brem N. S., Dubrovskaya E. M.** Features of Learning Strategies,
Barriers and Motivation of Chinese Students in Russian-Speaking Environment
and in China (In Russ.) 230

Modernization of Education

- Zborovsky G. E., Ambarova P. A., Shabrova N. V.** Overcoming
the Academic Failure of Students as a Priority of Educational Policy:
The Case of Russia 243
- Pakhomov S. I.** Highly Qualified Scientific Personnel in Economic Sciences:
Sectoral Distribution (In Russ.) 260
- Melnik A. D., Merenkov A. V., Sandler D. G.** Project-Based Learning
in Advanced Engineering Schools: Keeping Personal Education Ahead
of the Curve (In Russ.) 282

Academic Writing

- Almazova A. A., Andersen I. V.** Written Foreign-Language Scientific Discourse
in Speech-Language Pathology Students (In Russ.) 300
- Tikhonova E. V., Mezentseva D. A.** Integrating Visualisation Tools into
the Text of an Original Research Manuscript: Lexical Bundles and Textual
Comments (In Russ.) 316

Psychology of Education

- Plotnikova V. A., Veraksa A. N., Veraksa N. E., Nikolaeva N. S.**
Project-Based Activity as a Means of Socio-Emotional Development
in Preschool Children (In Russ.) 339
- Miklyaeva A. V.** Socio-Psychological Predictors of Constructive Patriotism
in Adolescents with Different Trajectories of Emerging Adulthood (In Russ.) 355
- Shavaran S. H. R., Nasr Esfahani Karladani M., Davarpanah S. H.**
Emotion Regulation Strategies as a Mediating Factor in the Relationship
between Proactive Personality and Learning Agility in Talented Students 368
- Information for Authors and Readers of the Journal 385



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE INTEGRATION OF EDUCATION



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.214-229>

EDN: <https://elibrary.ru/olokva>

УДК / UDC 37.016(548)

Оригинальная статья / Original article

Управление русскоязычным образованием в Шри-Ланке: проблемы и решения

Е. А. Ильина¹✉, И. Е. Поверинов², С. В. Ильина¹,
Е. Г. Хрисанова¹, А. В. Щипцова²

¹ Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Российская Федерация

² Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Российская Федерация
✉ fuiip@mail.ru

Аннотация

Введение. Усиление торгово-экономических, гуманитарных связей между Российской Федерацией и Шри-Ланкой обуславливает необходимость изучения русского языка и координации усилий по взаимодействию всех участников образовательного процесса. Однако механизмы управления русскоязычным образованием в Шри-Ланке недостаточно исследованы, отсутствует системный анализ проблем образовательных учреждений, преподавателей, обучающихся, а также эффективных стратегий их решения. Цель исследования – разработать комплекс институциональных механизмов и мер, ориентированных на повышение эффективности целенаправленного управления русскоязычным образовательным процессом в Шри-Ланке.

Материалы и методы. В ходе исследования был осуществлен сбор данных; проведено социологическое анкетирование среди преподавателей и обучающихся, качественное исследование с применением метода фокус-групп; проанализированы данные и разработаны конкретные рекомендации по функционалу отдела русского языка лингвистического направления деятельности Национального института образования Шри-Ланки.

Результаты исследования. Определены положения по формированию новых управленческих механизмов укрепления позиций для изучения русского языка с учетом местных традиций и особенностей мировосприятия населения. Выявлены ключевые тенденции и закономерности в управлении русскоязычным образованием в Шри-Ланке, включая факторы, влияющие на его развитие и распространение. Разработаны теоретические модели, отражающие возможные сценарии развития ситуации, предложены практические рекомендации по совершенствованию организации обучения русскому языку как иностранному в Шри-Ланке.

Обсуждение и заключение. Практическая значимость статьи заключается в использовании результатов для подготовки перечня системных мер, которые позволят эффективно управлять русскоязычным образованием в школах Шри-Ланки. Материалы статьи могут быть полезны органам власти в сфере образования и международного сотрудничества, руководителям образовательных организаций Шри-Ланки в целях повышения уровня преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: языковая политика, международное сотрудничество, русскоязычное образование в Шри-Ланке, институциональные механизмы, система управления образованием

Финансирование: работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, проект № KLWP-2024-0003.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Ильина Е. А., Поверинов И. Е., Ильина С. В.,
Хрисанова Е. Г., Щипцова А. В., 2025



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

Для цитирования: Ильина Е.А., Поверинов И.Е., Ильина С.В., Хрисанова Е.Г., Щипцова А.В. Управление русскоязычным образованием в Шри-Ланке: проблемы и решения. *Интеграция образования*. 2025;29(2):214–229. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.214-229>

Management of Russian-Speaking Education in Sri Lanka: Problems and Solutions

*E. A. Ilyina^a, I. E. Poverinov^b, S. V. Ilyina^a,
E. G. Khrisanova^a, A. V. Shchiptsova^b*

^a *Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University, Cheboksary,
the Russian Federation*

^b *I.N. Ulianov Chuvash State University, Cheboksary,
the Russian Federation*

 fiuip@mail.ru

Abstract

Introduction. Promotion of national traditions, cultures and languages is an important component of the foreign policy of countries in the modern conditions of globalization and dynamically developing international relations. The Russian language occupies an important place, being one of the world's languages with a centuries-old history and rich cultural heritage. The Russian Federation is currently paying great attention to the preservation of the Russian language and the strengthening of its position in the world. In the Democratic Socialist Republic of Sri Lanka the Russian language is not widely spread, but with the development of economic, scientific, educational, cultural international cooperation the interest of Lankans to study the Russian language is growing. The relevance of the study is due to the fact that the expanding trade, economic, humanitarian ties between Russia and Sri Lanka cause the need to study the Russian language and coordinate efforts to interact all participants of the educational process. The development of a set of measures aimed at increasing the number of Russian-speaking citizens, establishing long-term ties with educational organizations of Sri Lanka is an important task in strengthening and developing cooperation between Russia and Sri Lanka. The aim of the article is to develop a set of institutional mechanisms and measures aimed at improving the effectiveness of targeted management of the Russian-speaking educational process carried out in Sri Lanka.

Materials and Methods. During their research the authors adhered to the following sequence of work: during the preparatory stage data collection was carried out, then a sociological study among teachers and students and a qualitative study using the method of focus groups were conducted, after obtaining the necessary information the data were analyzed and specific recommendations on the functionality of the Russian language department of the linguistic direction of the National Institute of Education of Sri Lanka were developed.

Results. The research allowed us to highlight the demand for the study of the Russian language in Sri Lanka and measures for its promotion. Regulations for the formation of new management mechanisms to strengthen the position for the study of the Russian language, taking into account local traditions and peculiarities of the worldview of the population have been identified. Realization of the proposed measures, in our opinion, will provide effective coordination of actions of parties concerned in the study of the Russian culture and language.

Discussion and Conclusion. Practical significance lies in the use of the results obtained in the course of scientific research, expeditions to make up a list of systemic measures that will effectively manage Russian-language education in schools of Sri Lanka. The materials of the article can be useful to the authorities in the sphere of education and international cooperation, heads of educational organizations in Sri Lanka in order to improve the level of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: language policy, international cooperation, Russian-language education in Sri Lanka, institutional mechanisms, education management system

Funding: The work was carried out under the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation, project No. KLVP-2024-0003.

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

For citation: Ilyina E.A., Poverinov I.E., Ilyina S.V., Khrisanova E.G., Shchiptsova A.V. Management of Russian-Speaking Education in Sri Lanka: Problems and Solutions. *Integration of Education*. 2025;29(2):214–229. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.214-229>



Введение

В условиях глобализации и расширения международных связей перед странами стоит задача сохранения национальной идентичности, включая ее ключевые элементы – язык и культуру. Поддержка и продвижение русского языка важны для России, поскольку он не только играет важную роль в укреплении национальной самобытности, но и становится инструментом развития международных отношений и культурного сотрудничества. Русский язык занимает пятое место в мире по популярности и распространению, является официальным языком многих международных правительственных организаций, имеет богатое культурное и историческое наследие¹. Российская Федерация осуществляет целенаправленную, системную деятельность по продвижению русского языка за рубежом для укрепления образовательного, научного, культурного сотрудничества. Одной из стран, где русский язык недостаточно распространен, является Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка [1].

Актуальность темы обусловлена необходимостью формирования русскоязычной составляющей в лингвистическом развитии ланкийских детей, регулирования образовательным процессом на русском языке и реализации задач укрепления сотрудничества между странами. Несмотря на высокий показатель развития двусторонних международных отношений России и Шри-Ланки в сфере культуры, образования, экономики, уровень знания и распространения русского языка остается низким. Разработка и внедрение механизмов продвижения русского языка и целенаправленное управление этим процессом расширит сферы сотрудничества между рассматриваемыми странами.

Предложенные механизмы и стратегии могут стать моделью для

дружественных стран России, в которых активно продвигается русский язык. Развитие двусторонних образовательных программ и программ обмена студентами способствует расширению академической мобильности и укреплению позиций отечественного образования на мировом рынке образовательных услуг.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных развитию русского языка за рубежом, конкретные аспекты Шри-Ланки остаются малоизученными. Так, недостаточное внимание уделено специфическим культурным и социальным особенностям этой страны, не разработаны адаптированные методики и программы обучения. Фокус предыдущих работ на опыт европейских и постсоветских стран требует пересмотра подходов для азиатского контекста.

В отличие от существующих методов, предлагается создать специализированную структурную единицу координирования усилий по продвижению русского языка в Национальном институте образования Шри-Ланки.

Статья вводит в научный оборот новые факты и выводы относительно текущего состояния и проблем продвижения русского языка в Шри-Ланке, представляет конкретные рекомендации для их решения. Предложенные стратегии и подходы углубляют и дополняют уже существующие методы продвижения русского языка, адаптируя их под условия и особенности страны.

Объектом исследования являются организации общего образования Шри-Ланки, в которых изучается русский язык.

Цель исследования – разработать эффективные институциональные механизмы управления русскоязычным образованием в Шри-Ланке для повышения уровня владения русским языком среди населения страны и укрепления культурных и образовательных связей между Россией и Шри-Ланкой.

Обзор литературы

Проблема продвижения русского языка за рубежом исследуется российскими и зарубежными учеными. В рамках данного обзора рассмотрены работы, опубликованные в научных

¹ Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом : утв. Президентом РФ от 03.11.2015, № Пр-2283 [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации : офиц. сайт. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-gosudarstvennoi-podderzhki-i-prodvizhenija-russkogo-jazyka/> (дата обращения: 15.08.2024).



журналах, монографиях и сборниках конференций за последние 5 лет.

Вопросами изучения русского языка за рубежом занимаются ученые, работы которых посвящены европейским странам, азиатским государствам постсоветского пространства. Авторы значительного количества научных трудов рассматривают развитие русского языка в Китае [2; 3]. Страны и нации представляют собой сложные образования с особым историческим опытом, культурой и традициями². Отмечается, что действенная языковая политика за рубежом возможна при обоюдовыгодном взаимодействии в разных сферах деятельности со странами, чьи национальные интересы совпадают с интересами российского государства [4]. Русский язык является инструментом «мягкой силы», устанавливающий взаимопонимание и укрепляющий сотрудничество между странами³.

Подтверждается необходимость государственной поддержки курсов русского языка за рубежом и активного сотрудничества с российскими вузами [5]. Опыт центров открытого образования демонстрирует важность адаптации эффективных моделей обучения к местному контексту, учета языковой среды и потребностей обучающихся [6]. Продвижение русского языка и его востребованность среди иностранных граждан неразрывно связано с распространением российских культурных и ценностных ориентиров [7]. Динамика изучения русского языка в разных странах определяется образовательными инициативами, социально-экономическими и политическими факторами, что объясняет необходимость комплексного подхода к управлению данной сферой [8].

Образовательные системы других государств, где русский язык представлен как иностранный, выявляют структурные дефициты и возможные точки роста: разработку специализированных программ, привлечение квалифицированных

педагогов, использование современных цифровых технологий [9]. Эти аспекты имеют особое значение для совершенствования системы русскоязычного образования в Шри-Ланке, где наблюдаются схожие проблемы и вызовы.

Сохранением и продвижением русского языка и культуры занимаются институциональные структуры, включающие правительственные и общественные организации, внедренные в информационный, методический и организационный обмен [10]. Для передачи опыта и информации о современных подходах в методике преподавания русского языка как иностранного предлагается создать профессиональное объединение преподавателей русского языка как иностранного [8]. Например, в Испании сформирована собственная институциональная система, включающая государственные и общественные структуры, профессиональные организации и культурные центры по продвижению русского языка и культуры [11]. В настоящее время Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой создаются совместные предприятия с двусторонним финансированием: институты Конфуция в России знакомят граждан с китайской культурой и языком, правительством Китая, в свою очередь, поддерживается деятельность русских центров на своей территории.

Современные исследования подчеркивают важность культурной дипломатии и образовательных программ как основных инструментов продвижения русского языка за рубежом; акцентируют внимание на необходимости создания специализированных структур координирования усилий по продвижению языка с учетом региональных особенностей; предлагают рассмотреть концепцию культуры мира в качестве организующей структуры, объединяющей обособленные области практики на разных уровнях образования и по всем учебным предметам⁴.

Основываясь на анализе практики формирования индустрии экспорта

² Chiriac O. R. The Foreign Policy of the Russian Federation. Cham : Palgrave Macmillan, 2024. 156 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-49996-8>

³ Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом : утв. Президентом РФ от 03.11.2015, № Пр-2283 [Электронный ресурс].

⁴ Eom J., Kester K. Education for Peace and International Understanding in the Asia-Pacific: Trends and Issues // International Handbook on Education Development in the Asia-Pacific. Singapore : Springer, 2023. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6887-7_9

международного образования, ученые рекомендуют принять во внимание соответствующие глобальные, региональные тенденции с учетом менее развитых регионов мира⁵ [12]. При исследовании азиатских стран необходимо перейти от географической, политической и интеллектуальной концепций к изучению их культурного наследия.

Использование иностранного языка в качестве языка обучения в начальных и средних школах Азии и Африки стало социальным маркером различия – региональные языки престижнее языков малых сообществ, а социальная ответственность не является миссией системы образования⁶.

Шри-Ланка – государство с достаточно высоким уровнем образованности взрослого населения. Ученые обращают внимание на расслоение общества и востребованность рабочих кадров в сельском хозяйстве, что не позволяет всем детям страны получить общее образование на всех уровнях⁷. Система общего образования Шри-Ланки требует комплексного решения проблем кадрового и материально-технического обеспечения школ [13].

Образование Шри-Ланки может стать мощной силой социальных, политических, экономических и индивидуальных изменений. Однако реализация этого потенциала зависит от трансформаций в других секторах: занятости, здравоохранении,

юриспруденции, налогообложении; в политических и правительственных институтах⁸. Востребованным иностранным языком в этом государстве является английский, преимуществами изучения которого считаются доступность учебных ресурсов, возможность получения высшего образования и трудоустройства за рубежом, конкуренция на международном уровне и др.⁹

При проведении исследования авторы столкнулись с рядом трудностей: недостаточное количество квалифицированных преподавателей русского языка в Шри-Ланке, ограниченный доступ к учебным материалам и ресурсам, а также, по их мнению, низкий уровень мотивации обучающихся к изучению русского языка, культурные и социальные особенности страны, затрудняющие внедрение стандартных методик преподавания [13]. Отсутствие словарного запаса и навыков чтения, трудности понимания материалов отмечаются ланкийцами при изучении второго языка [14].

Важным аспектом является внедрение инновационных методик преподавания и использование цифровых технологий¹⁰ [5; 6]. Эффективными инструментами продвижения русского языка за рубежом считаются транснациональные русскоязычные средства массовой информации, языковые центры открытого образования, курсы обучения русскому языку как иностранному в дистанционном формате. Учеными отмечается необходимость гибко подходить к содержанию наполнению образовательных программ с ориентацией на сложившуюся геополитическую ситуацию в стране, уровень языкового развития, состав целевой аудитории. Действенным методом подготовки

⁵ Sidhu R. K., Dall'Alba G. International Education and (Dis)embodied Cosmopolitanisms // *Being and Becoming Through Higher Education. Debating Higher Education: Philosophical Perspectives*. Singapore : Springer, 2024. Vol 13. https://doi.org/10.1007/978-981-97-2062-0_8; Monaco E. Socio-Economic Development // *Global Trends Compendium*. Singapore : Springer, 2023. https://doi.org/10.1007/978-981-19-9163-9_3

⁶ Brock-Utne B. Language of Instruction as a Social Marker of Difference // *Language Education Policies in Multilingual Settings. Multilingual Education Yearbook*. Cham : Springer, 2024. https://doi.org/10.1007/978-3-031-57484-9_10; Chan S. J. Higher Education and Social and Civic Development // *International Handbook on Education Development in the Asia-Pacific*. Singapore : Springer, 2023. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6887-7_128

⁷ Кириллов А. А., Хрисанова Е. Г. Сравнительная характеристика систем общего образования Шри-Ланки и России // *Международные научные чтения : сб. статей II Междунар. науч.-практ. конф. Петрозаводск : Новая Наука, 2023. С. 39–44. <https://elibrary.ru/fintsg>*

⁸ Little A. W. Development, Education and Learning in Sri Lanka // *An International Research Journey*. UCL Press, 2024. 408 p. <https://doi.org/10.2307/jj.6914758>

⁹ Padwad A., Wijeskera H., Phyak P., Manan S., Mohamed N. EMI in South Asia // Griffiths C. (eds) *The Practice of English as a Medium of Instruction (EMI) Around the World. Second Language Learning and Teaching*. Cham. : Springer, 2023. P. 191–210. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30613-6_12

¹⁰ Ryazanova-Clarke L. *The Russian Language outside the Nation: Speakers and Identities*. Edinburgh : EUP, 2014. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9780748668458.001.0001>



педагогов-русистов по программам школьного и вузовского образования является привлечение местных граждан, знакомых с национальной системой образования и ее особенностями [9].

Преподаватель педагогического факультета Открытого университета Шри-Ланки Р. Вивеканантхараса предлагает поддерживать и развивать отношения с другими странами для поиска инновационных решений проблем ланкийской системы образования [15].

Бывший чрезвычайный и полномочный Посол Демократической Социалистической Республики Шри-Ланка в Российской Федерации Дж. А. Лиянаге акцентирует внимание на необходимости реформ «в системе управления на уровне как школ, так и системы образования в целом, чтобы повысить эффективность образовательного процесса и добиться высоких результатов в обучении». «Шри-Ланка стремится к тому, чтобы образовательная система имела гибкую современную структуру» [16].

Обзор литературы показывает, что продвижение русского языка за рубежом – многоаспектная проблема, требующая комплексного подхода. Сравнительный анализ российских и зарубежных публикаций выявляет необходимость адаптации методик и стратегий под специфические условия каждой страны. Решение выявленных проблем и вопросов требует дальнейших исследований и разработки инновационных подходов.

Материалы и методы

Исследование включает несколько ключевых этапов: подготовительный этап, социологическое исследование, анализ данных, моделирование и разработка рекомендаций.

Анализ документов и нормативно-правовой базы. На подготовительном этапе осуществлены оценка международного опыта, сбор и изучение российских нормативно-правовых актов, регулирующих вопросы сохранения и продвижения русского языка, международных программ по вопросам образовательного и культурного сотрудничества, законодательства в сфере образования Шри-Ланки.

Социологическое исследование. В ходе рабочего визита делегации Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева в Шри-Ланку проведен опрос среди педагогов, представителей Русского дома в Коломбо, образовательных организаций, организованы фокус-группы с целью понимания уровня преподавания русского языка в Шри-Ланке, их заинтересованности в его изучении.

Материалами исследования послужили сведения, собранные во время научных экспедиций в период с 18 по 24 сентября 2023 г. и с 18 по 29 июня 2024 г. Проанализированы 11 государственных школ Шри-Ланки различного статуса, проведены интервью с учителями школ и преподавателями Университета Келания. В анкете респондентам предложили выбрать один из трех уровней заинтересованности: высокий, средний или низкий. В опросе приняли участие 60 чел., из них 45 студентов и 15 учителей, обучающихся русскому языку. Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили готовность к сотрудничеству.

Социологическое исследование проводилось с помощью стандартных инструментов: анкеты, онлайн-опросников, диктофонов для записи интервью и специализированного программного обеспечения для обработки и анализа данных.

Сравнительный анализ. Изучены успешные практики стран СНГ, Европы и Азии по продвижению русского языка для выделения эффективных стратегий и их адаптации к условиям Шри-Ланки. Выявлены слабые места в системе управления русскоязычным образованием государства.

Моделирование и разработка рекомендаций. На основе собранных данных и их анализа предложены варианты развития образовательного сотрудничества между странами и увеличения количества ланкийцев, владеющих русским языком и знающих русскую культуру; сформулированы рекомендации по совершенствованию структуры управления образованием, осуществляемом на русском языке с введением новой



организационной единицы координации усилий по продвижению русского языка в стране.

В ходе обобщения результатов подготовлен отчет и сформулированы выводы по теме исследования.

Выбор методов обусловлен необходимостью всестороннего изучения проблемы и получения количественных и качественных данных. Анализ нормативно-правовой базы и международного опыта позволяет понять контекст и определить лучшие практики; социологические методы обеспечивают сбор объективной информации о текущем состоянии преподавания русского языка, углубляют понимание выявленных трудностей; моделирование и разработка рекомендаций помогают представить возможные сценарии развития и предложить практические решения.

Указанные методы и последовательность выполнения исследования обеспечили системный и всесторонний анализ проблемы продвижения русского языка в Шри-Ланке. Это позволило выявить ключевые трудности и потребности, разработать конкретные рекомендации для их решения, что способствует выработке эффективных стратегий для продвижения русского языка в данной стране.

Результаты исследования

Русский язык за рубежом продвигается посредством принятых нормативно-правовых документов и инициатив: Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом¹¹, федерального закона «О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом»¹², указа Президента РФ «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской

Федерации за рубежом»¹³, программ фонда «Русский мир», деятельности Россотрудничества. Значимость принятых мер определяется путем мониторинга данных о положении русского языка в странах, анализа численности иностранных граждан, владеющих русским языком, количества школ с преподаванием русского языка и численности обучающихся в них, числа способствующих распространению русского языка организаций и открытых русских культурных центров, реализуемых образовательных программы. Фактором эффективности является уровень взаимодействия с органами власти и образовательными организациями иностранных государств.

Зарубежный опыт продвижения русской культуры и увеличения количества изучающих русский язык людей свидетельствует о его широком распространении в мире. Взаимный интерес к изучению языков стран-партнеров наблюдается в российско-китайских отношениях: ежегодно увеличивается число российских граждан, изучающих китайский язык, а русский язык является одним из самых изучаемых иностранных языков в Китае. Изучение русского языка, поддержание заинтересованности в распространении русской культуры и традиций осуществляется посредством открытых русских культурных и образовательных центров, двусторонних программ обмена студентов, многочисленных курсов. Важную роль в научном сотрудничестве, развитии диалога культур играют совместные российско-китайские университеты: Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, Китайско-Российский институт при Хэйлунцзянском университете, Российский научно-исследовательский институт СПбГУ и Университета Цинхуа реализуют совместные образовательные программы, ведут подготовку кадров в сфере искусственного интеллекта, медицины, биотехнологии.

¹¹ Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом : утв. Президентом РФ от 03.11.2015, № Пр-2283 [Электронный ресурс].

¹² О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом : федер. закон от 24.05.1999, № 99-ФЗ (ред. от 08.08.2024) [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации : офиц. сайт. URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-24051999-n-99-fz-o/> (дата обращения: 15.08.2024).

¹³ Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом : Указ Президента РФ от 05.09.2022, № 611 (ред. от 17.10.2022) [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации : офиц. сайт. URL: <https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-05092022-n-611-ob-utverzhdenii/> (дата обращения: 15.08.2024).



Интерес к изучению русского языка в Индии находится на достаточно высоком уровне. Взаимная заинтересованность со стороны Премьер-министра Индии и Президента России в расширении партнерства способствует успешной реализации культурных обменных программ. Российские культурные центры и Центр русского языка им. А. С. Пушкина – основные площадки продвижения русского языка в Индии. Вузы этих стран подписывают двусторонние соглашения об обмене студентами и преподавателями, а также об организации научных исследований.

В Германии, Франции и Испании русский язык преподается в учебных заведениях мигрантами первой и второй волны с использованием русскоязычных телевизионных каналов, культурных и образовательных инициатив, что позволяет использовать их опыт при разработке стратегии повышения заинтересованности в изучении русского языка в Шри-Ланке.

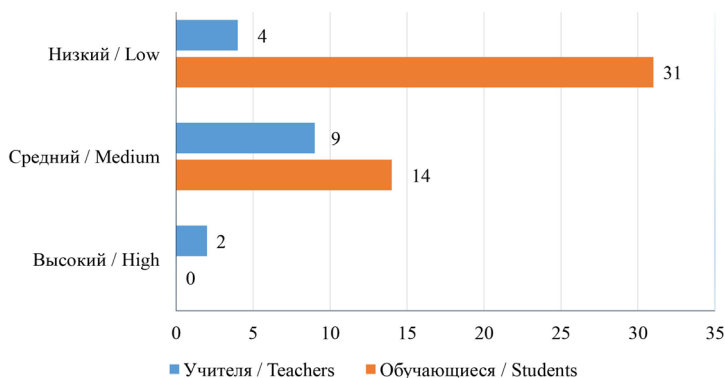
Первые центры открытого образования в Шри-Ланке появились по инициативе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева в Университете народной медицины Гампах Викрамараччи в г. Яккала и школе Хелена Виджаявардана Балика в г. Келания в 2023 и 2024 гг., что активизировало практическую работу российских педагогов по продвижению русского языка в стране и расширило возможности проведения научных исследований [13]. В процессе экспедиций участниками исследования мотивационные доминанты ланкийцев к изучению русского языка.

Культурное и научное сотрудничество между Россией и Шри-Ланкой осуществляется в рамках двустороннего межправительственного соглашения (январь 1999 г.). Интерес к русскому языку увеличивается с укреплением экономических связей с Россией, развитием туристического бизнеса. В настоящее время на территории острова русский язык изучается в Представительстве Россотрудничества в Шри-Ланке (Русский дом в Коломбо), частных языковых школах, Университете Келании в рамках бакалаврской образовательной программы «Лингвистика: русский язык».

Программы обучения варьируются от базовых курсов для начинающих до продвинутых для специалистов различных областей.

Основным предназначением Представительства Россотрудничества в Шри-Ланке является популяризация русского языка, науки, литературы. Русский дом в Коломбо организует курсы русского языка, культурные мероприятия, выставки и лекции, направленные на знакомство населения страны с российской культурой и языком. Сотрудничество с местными образовательными учреждениями расширяет охват аудитории.

Социологическое исследование по выявлению уровня заинтересованности школьников в изучении русского языка и организационных, методических проблем, возникающих в ходе учебного процесса, проведено среди обучающихся и учителей школ Шри-Ланки. Результаты опроса представлены на рисунках 1 и 2.

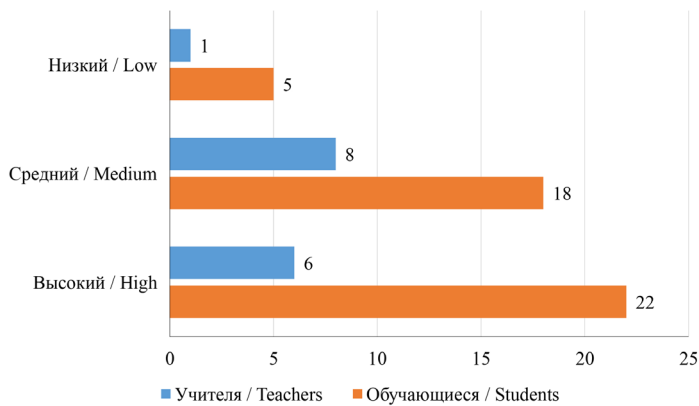


Р и с. 1. Количество ответов на вопрос «Каков уровень вашего владения русским языком?»

F i g. 1. Number of answers to the question “What is your level of Russian language proficiency?”

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

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



Р и с. 2. Количество ответов на вопрос «Каков уровень вашей мотивации к изучению русского языка?»

Fig. 2. Number of answers to the question “What is the level of your motivation to learn Russian?”

Полученные данные свидетельствуют о среднем уровне владения русским языком среди большинства учителей (9 чел.), при этом низкий уровень отмечается у преобладающей части обучающихся (31 чел.). Респонденты демонстрируют средний и высокий уровень мотивации к изучению русского языка – 14 учителей и 40 обучающихся заинтересованы в его освоении.

Результаты организованных фокус-групп и проведенных интервью с преподавателями русского языка и представителями Русского дома в Коломбо представлены в таблице.

Преподаватели и представители Центра отметили недостаток учебных материалов и квалифицированных кадров в качестве основных проблем изучения русского языка. К препятствиям продвижения русского языка в Шри-Ланке относятся низкий уровень мотивации студентов и ограниченное финансирование.

На основе полученных данных предлагаются следующие сценарии развития по решению указанных проблем:

1. Совершенствование структуры управления русскоязычным образованием Шри-Ланки посредством введения специализированной единицы, функционал которой будет охватывать вопросы разработки образовательных программ, повышения квалификации педагогов, организации культурных мероприятий.

2. Укрепление сотрудничества с российскими культурными центрами путем включения совместных образовательных проектов, культурных мероприятий и программ обмена.

3. Разработка и внедрение цифровых ресурсов: образовательных онлайн-курсов, интерактивных программ, приложений, платформ для изучения русского языка с адаптацией для граждан Шри-Ланки и учетом их потребностей.

Т а б л и ц а. Результаты опроса преподавателей Шри-Ланки по проблемам преподавания русского языка, выявленным в ходе фокус-групп и интервью

T a b l e. Results of the survey of Sri Lankan teachers on Russian language teaching problems identified during focus groups and interviews

Основные проблемы / Main issues	Число упоминаний, ед. / Number of mentions, units
Недостаток учебных материалов / Lack of training materials	15
Недостаток квалифицированных кадров / Lack of qualified teachers	12
Ограниченное финансирование / Limited funding	10
Низкий уровень мотивации обучающихся / Low level of motivation of students	8

Источник: составлено авторами.

Source: Compiled by the authors.



Проведенное исследование делает вывод о целесообразности управления процессом продвижения русского языка на государственном уровне, координируя усилия всех подведомственных Министерству образования Шри-Ланки учреждений с применением единых подходов к организации образовательной деятельности в школах страны.

Согласно данным Министерства образования Шри-Ланки и отчетам российских культурных центров, количество студентов, изучающих русский язык, остается небольшим по сравнению с другими иностранными языками (английский, китайский и французский). Однако в последние годы наблюдается рост интереса к русскому языку, особенно среди студентов, планирующих обучение или карьеру в России.

В системе управления образованием Шри-Ланки в 2020 г. были сформированы четыре государственных ведомства путем разделения некоторых функций Министерства образования и привлечения реформ образования, открытых университетов и продвижения дистанционного обучения; школ Дхаммы, образования бхикку, Пирилены и буддийских университетов; развития навыков, профессионального образования, исследований и инноваций; обучения женщин и детей, дошкольного и начального образования, школьной инфраструктуры и услуг.

Данные изменения хаотичны и привели к иррациональному разделению обязанностей, отсутствию координации, потере управляемости процессом. Новые механизмы регулирования системы образования Шри-Ланки не были разработаны, следовательно, планы по реформе системы образования не могут быть реализованы.

В марте 2022 г. указанная система упразднена и создано новое Министерство образования, объединившее следующие ведомства: общее образование, высшее образование, техническое и профессиональное образование, науку, технологии и исследования.

Ранее эти функции и соответствующие учреждения находились в отдельных ведомствах или в подчинении других министерств. В результате актуальной задачей разработки организационной

структуры функций общего образования является установление координации с другими функциональными областями, упомянутыми выше.

Министерство образования Шри-Ланки разработало «Предложения по реформам общего образования на 2022–2032 гг.» (август 2022 г.), где сформулированы восемь основных проблем¹⁴:

1. Отсутствие четкого направления развития образования для решения национальных социально-экономических задач.
2. Чрезмерное бремя обучения.
3. Серьезные пробелы в актуальности образования.
4. Неэффективное управление образованием.
5. Существенные пробелы в качестве и предоставлении образования.
6. Отставание в развитии управленческих кадров и учителей.
7. Неравенство в наличии ресурсов.
8. Необходимость эффективного и действенного осуществления реформ в сфере образования.

С учетом сложившейся ситуации в системе общего образования Шри-Ланки и существующих контактов между Чувашским государственным педагогическим университетом им. И. Я. Яковлева и Национальным институтом образования Шри-Ланки (далее – Институт), предлагается комплекс мероприятий по развитию лингвистического направления деятельности Института. Действующее лингвистическое направление разрабатывает и реализует образовательные языковые программы для педагогов государственных частных школ Шри-Ланки. Предварительные договоренности с Институтом предполагают согласование и утверждение соглашения о сотрудничестве, разработку дорожной карты организации и проведения курсов повышения квалификации для ланкийских педагогов на регулярной основе. Проект структуры Института, деятельность которого схожа с российскими институтами образования и направлена на дополнительное

¹⁴ Организация образовательной деятельности на русском языке в системе образования Демократической Социалистической Республики Шри-Ланка / Е. Г. Хрисанова [и др.]. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. 146 с.

обучение педагогов, может стать образцом для других азиатских стран. Институт напрямую подчиняется Министерству образования Шри-Ланки и взаимодействует с провинциальными ведомствами, департаментами, зональными и районными отделами образования, школами, что позволяет проводить системную работу в образовательных организациях страны (рис. 3).

Авторами статьи предлагается проект основных функций отдела русского языка как Центра, систематизирующего процесс управления русскоязычным образованием в Шри-Ланке.

Основные цели отдела:

1. Создание условий развития современных и конструктивных образовательных связей России и Шри-Ланки.

2. Определение приоритетных проектов сотрудничества, представляющих взаимный интерес для стран, и содействие их реализации.

Основные задачи отдела:

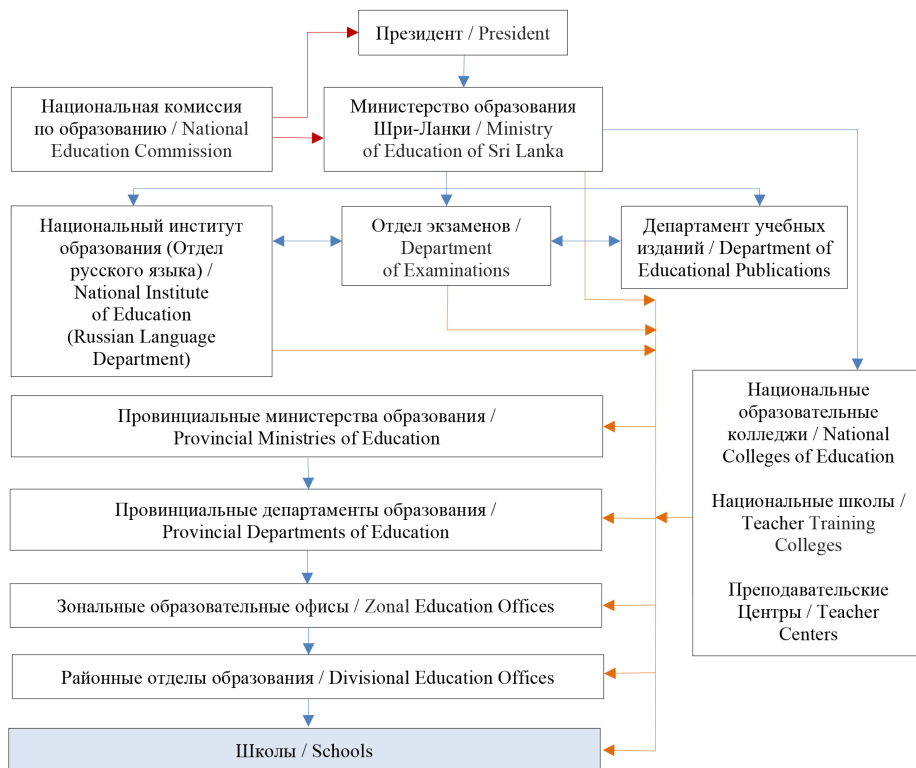
– разработать дополнительные образовательные программы повышения квалификации по русскому языку и организовать обучение;

– реализовать просветительские, общественно значимые, культурные, научные мероприятия в Шри-Ланке с целью повышения интереса к русской литературе, культуре, искусству, языку;

– работать со СМИ для популяризации российско-ланкийского образовательного сотрудничества.

Опыт Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева позволяет предложить научно-методическую помощь и информационно-аналитическую поддержку Институту при разработке программ дополнительного образования по изучению русского языка как иностранного в зависимости от сроков, формы обучения, уровня подготовленности слушателей.

По результатам встречи (2022 г.) министр образования Шри-Ланки и министр науки и высшего образования России заявили о готовности разработать и подписать Меморандум о взаимопонимании, включающий вопросы преподавания русского языка как иностранного в школах Шри-Ланки, повышения квалификации преподавателей русского языка для обмена лучшими практиками и установления



Р и с. 3. Структура управления Министерства образования Шри-Ланки
F i g. 3. Governance structure of the Ministry of Education of Sri Lanka



прямых контактов между образовательными организациями двух стран.

Заключение Соглашения между Министерством просвещения Российской Федерации и Министерством образования Шри-Ланки будет способствовать созданию условий для развития долгосрочных связей в области образования. В рамках соглашения необходимо предусмотреть важность поддержания и развития сотрудничества в сфере общего, профессионального образования, подготовки и повышения квалификации педагогических кадров; в организации изучения и преподавания языков стран-партнеров.

Анализ опыта обучения иностранных граждан русскому языку свидетельствует о необходимости вариативности предлагаемых курсов по срокам, форме проведения, количеству обучающихся, уровню владения языком; разработки курсов русского языка как иностранного для начального и продвинутого уровня, общего, интенсивного и академического курсов с возможностью групповых и индивидуальных занятий в онлайн-, офлайн- и смешанном форматах; организации современного формата проведения курсов с выездом на территорию России и обзорными экскурсиями, знакомящими с русской культурой, бытом, национальными традициями.

Обеспечению высокого уровня преподавания русского языка будут способствовать регулярные курсы повышения квалификации для преподавателей, обучающие новым методикам преподавания русского языка с организацией международных программ обмена с российскими образовательными организациями для получения знаний и навыков.

Культурные мероприятия – важный инструмент системных мер продвижения русского языка. Помимо традиционных фестивалей, выставок, лекций о русском языке, конкурсов и олимпиад для школьников и студентов, предлагается разработать программы образовательного, культурного туризма для учителей школ и преподавателей вузов Шри-Ланки.

Для повышения распространенности и роста популярности русского языка среди граждан Шри-Ланки рекомендуется:

- предложить ланкийцам варианты курсов русского языка с учетом потребностей и уровня владения языком;

- разработать образовательную программу общего образования для государственной школы Шри-Ланки с русским языком как иностранным;

- регулярно проводить курсы повышения квалификации и программы переподготовки в разных форматах для учителей, преподавателей-русистов;

- организовывать культурные акции, мероприятия с обучающимися и педагогами, предлагая интерактивное взаимодействие с выездом на территорию России.

Проведенное исследование выявило ключевые проблемы распространения и уровня владения русским языком в системе управления образованием Шри-Ланки. На основе полученных данных разработан комплекс мер, направленных на увеличение охвата заинтересованной аудитории в изучении русской культуры и языка, повышении спроса на продукцию отечественного производства, услуг, туристических продуктов с целью увеличения объемов торгового оборота между странами и укрепления экономического, социального положения России и Шри-Ланки, повышении благосостояния граждан.

Обсуждение и заключение

Продвижение русского языка в Шри-Ланке сталкивается с общесистемными трудностями: недостаток учебно-методических, кадровых, технических, финансовых ресурсов, неравномерное распределение образовательных возможностей, несовершенство структуры управления системой образования, ограниченные возможности граждан Шри-Ланки в изучении иностранных языков. При решении выявленных в ходе исследования проблем необходимо придерживаться комплексного подхода и направить усилия органов власти, Русского дома в Коломбо, образовательных организаций на развитие русского языка в стране как иностранного. Открытие отдела русского языка в Национальном институте образования Шри-Ланки позволит реализовать предлагаемый комплекс мероприятий; решить вопрос разработки образовательных программ,

повышения квалификации учителей, внедрения цифровых решений и проведения культурных мероприятий. Отделом, как структурным подразделением системы управления образованием Шри-Ланки, будет обеспечена систематическая, скоординированная работа по укреплению позиций русского языка в стране, что повысит мобильность граждан, увеличит финансирование от туризма, послужит отправной точкой развития торговых отношений. Эффективность данного подхода подтверждается опорой на опыт других стран с успешным функционированием аналогичных структур и продвижением своих национальных языков.

Важную роль в распространении русского языка играет укрепление сотрудничества с российскими культурными, образовательными центрами. Совместные сетевые образовательные программы и международные программы обмена студентами и преподавателями способствуют повышению мотивации обучающихся к изучению русского языка, увеличению интереса к русской культуре и искусству. Современные образовательные цифровые ресурсы, онлайн-курсы, платформы для самостоятельного изучения русского языка позволят обеспечить постоянный доступ к качественным материалам большому количеству обучающихся.

Исследование состояния системы общего образования Шри-Ланки выявило проблемы в системе его управления и разработало комплекс мер по их решению. Увеличение количества владеющих русским языком и создание отдела русского языка в Национальном институте образования Шри-Ланки укрепит двустороннее сотрудничество стран и станет стимулом для развития взаимовыгодных экономических отношений. В результате изучения проблем, стоящих перед системой образования Демократической Социалистической Республикой Шри-Ланка, сделаны следующие выводы:

1. Необходимо увеличить количество учебно-методических пособий по изучению русского языка как иностранного и обеспечить систему образования Шри-Ланки квалифицированными педагогами-русистами.

2. Создать специализированную структурную единицу в системе

управления образованием Шри-Ланки для обеспечения эффективного взаимодействия заинтересованных сторон по продвижению русского языка.

3. Укрепить международное сотрудничество посредством реализации совместных двусторонних проектов с российскими культурными центрами и образовательными организациями для повышения интереса к русскому языку.

4. Разработать цифровые образовательные ресурсы, онлайн-курсы и платформы для обеспечения доступа к качественным учебно-методическим материалам для самостоятельного изучения русского языка.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности использования его результатов при разработке долгосрочных программных мер и их согласования с органами власти, руководителями образовательных организаций Шри-Ланки и другими заинтересованными сторонами для повышения качества преподавания русского языка и увеличения количества владеющих языком.

Рекомендации по улучшению системы преподавания русского языка включают создание специализированной структурной единицы, укрепление сотрудничества с российскими культурными центрами, разработку и внедрение цифровых учебных ресурсов. Предложенные меры помогут улучшить качество преподавания и повысить интерес к изучению русского языка и культуры среди ланкийцев.

Таким образом, можно сделать вывод о важности дальнейших исследований в данной области. Необходимо проводить мониторинг языковой ситуации в стране, регулярно оценивать эффективность предложенных мер, гибко реагировать на изменяющиеся потребности и разрабатывать дополнительные программы организационной, методической, информационно-аналитической поддержки по управлению русскоязычным образованием в Шри-Ланке. При успешной реализации разработанных системных мер прогнозируется дальнейший рост интереса к изучению русского языка в стране, что позитивно скажется на межкультурных связях и образовательном обмене между рассматриваемыми странами.



- Ильина Е.А., Хрисанова Е.Г., Никитина А.В., Данилова Е.А., Ильина С.В. Анализ и оценка эффективности организационного и методического сопровождения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Шри-Ланки. *Science for Education Today*. 2024;14(6):258–275. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2406.11>
Ilyina E.A., Khrisanova E.G., Nikitina A.V., Danilova E.A., Ilyina S.V. Analysis and Evaluation of the Effectiveness of Organizational and Instructional Guidance of Teaching and Learning in Russian within the Sri Lankan Education System. *Science for Education Today*. 2024;14(6):258–275. (In Russ., abstract in Eng.) <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2406.11>
- Каплунова М.Я. Русский язык в современном Китае. *Социолнгвистика*. 2023;(1):60–71. <https://doi.org/10.37892/2713-2951-1-13-60-71>
Kaplunova M.Ya. The Russian Language in Modern China. *Sociolinguistics*. 2023;(1):60–71. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.37892/2713-2951-1-13-60-71>
- Ван Шо, Космачёва О.Ю., Золотых Л.Г. Русский язык в траектории развития отношений между Китаем и Россией. *Научная мысль Кавказа*. 2022;(3):99–105. <https://elibrary.ru/yfqhmi>
Wang Sh., Kosmacheva O.Yu., Zolotykh L.G. Russian Language in the Developmental Trajectory of Relations between China and Russia *Scientific Thought of Caucasus*. 2022;(3):99–105. (In Russ., abstract in Eng.) <https://elibrary.ru/yfqhmi>
- Слущкий Л.Э., Худоренко Е.А. Особенности современной языковой политики России в ближнем зарубежье. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2023;13(1):6–14. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2023-13-1-6-14>
Slutsky L.E., Khudorenko E.A. Specifics of Russia's Contemporary Language Policy in the Near Abroad. *Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*. 2023;13(1):6–14. (In Russ., abstract In Eng.) <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2023-13-1-6-14>
- Лаврушина Е.В., Малышев С.В., Погорельская С.А. К вопросу об организации курсов открытого образования по изучению русского языка в РЭУ имени Г. В. Плеханова (при поддержке министерства просвещения Российской Федерации). *Проблемы современного педагогического образования*. 2024;(82–2):114–117. URL: <https://clck.ru/3JceiJ> (дата обращения: 15.08.2024).
Lavrushina E.V., Malyshev S.V., Pogorelskaya S.A. [Towards the Issue of Organizing Open Education Courses in Russian Language Learning at Plekhanov Russian Economic University (with the Support of the Ministry of Education of the Russian Federation)]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovania*. 2024;(82–2):114–117. (In Russ.) Available at: <https://clck.ru/3JceiJ> (accessed 15.08.2024).
- Небольсина М.С. Особенности организации обучения в Центрах открытого образования на русском языке и обучения русскому языку. *Педагогическое образование на Алтае*. 2024;(1):23–29. URL: <https://journals-altspu.ru/pedagogical-education/article/view/2424> (дата обращения: 15.08.2024).
Nebolsina M.S. Features of the Organization of Training in Centers for Open Education in Russian and Russian Language Teaching. *Pedagogicheskoe obrazovaniye na Altaye*. 2024;(1):23–29. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://journals-altspu.ru/pedagogical-education/article/view/2424> (accessed 15.08.2024).
- Спиридонова Н.А. Мягкие средства продвижения российских ценностей за рубежом: язык, мода, культура. *Теории и проблемы политических исследований*. 2024;13(1A):12–22. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-politology-2024-1/a2-spiridonova.pdf> (дата обращения: 15.08.2024).
Spiridonova N.A. Soft Means of Promoting Russian Values Abroad: Language, Fashion, Culture. *Theories and Problems of Political Studies*. 2024;13(1A):12–22. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-politology-2024-1/a2-spiridonova.pdf> (accessed 15.08.2024).
- Кульша Д.Н., Рябоконева О.В. Изучение русского языка в университетах Турции: динамика последних лет. *Русистика*. 2020;18(3):359–370. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-359-370>
Kulsha D.N., Ryabokoneva O.V. Teaching Russian in Turkish Universities: Modern Trends. *Russian Language Studies*. 2020;18(3):359–370. (In Russ., abstract in Eng.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-359-370>
- Бакулина С.Ю., Бондарева В.В., Позднякова О.К. Продвижение русского языка в системе образования Танзании: предпосылки, востребованность, «дефициты» и потенциальные «точки роста». *Самарский научный вестник*. 2023;12(4):181–188. <https://doi.org/10.55355/snv2023124301>
Bakulina S.Yu., Bondareva V.V., Pozdnyakova O.K. Promotion of the Russian Language in the Education System of Tanzania: Conditions, Demand, “Deficits” and Potential “Growth Points”. *Samara Journal of Science*. 2023;12(4):181–188. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.55355/snv2023124301>



10. Максимова С.Г., Шерматова С.Н., Омельченко Д.А., Ноянзина О.Е. Институционализация сетевых механизмов функционирования русского мира: аспекты сохранения и продвижения русского языка и культуры за рубежом. *Society and Security Insights*. 2018;1(4):16–36. [https://doi.org/10.14258/ssi\(2018\)4-01](https://doi.org/10.14258/ssi(2018)4-01)
Maximova S.G., Shermatova S.N., Omelchenko D.A., Noyanzina O.E. Institutionalization of Network Mechanisms of the Russian World Functioning: Aspects of Preservation and Advancement of the Russian Language and Culture Abroad. *Society and Security Insights*. 2018;1(4):16–36. (In Russ., abstract in Eng.) [https://doi.org/10.14258/ssi\(2018\)4-01](https://doi.org/10.14258/ssi(2018)4-01)
11. Kuznetsova V.V. Promoting the Russian Language and Culture in Spain as a Soft Power Tool of the Russian Federation. *Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations*. 2020;25(3):180–191. <http://dx.doi.org/10.15688/jvolsu4.2020.3.16>
12. Khoo Y., Lin J. “Asia as Method” as a Quest of the Spirit and Finding We-Togetherness: A Collaborative Autoethnography. *Asia Pacific Education Review*. 2023;24:199–211. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09827-3>
13. Ильина Е.А., Ильина С.В., Хрисанова Е.Г., Кириллов А.А. Организационно-педагогические условия осуществления образовательной деятельности на русском языке в системе общего образования Шри-Ланки. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2023;(3):87–96. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2023.120.3.011>
Ilyina E.A., Ilyina S.V., Khrisanova E.G., Kirillov A.A. Organizational and Pedagogical Conditions for the Implementation of Educational Activities in Russian in General Education System of Sri Lanka. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*. 2023;(3):87–96. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.37972/chgpu.2023.120.3.011>
14. Popova S.N., Alles S.S. [Analyzing Errors in English Writing: With Special Reference to University Students in Sri Lanka]. *Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе*. 2022;(38):209–221. Available at: <https://new-journal.ru/nomer/38-nomer/> (accessed 15.08.2024).
15. Vivekanantharasa R. Education System in Sri Lanka under the Current Economic Crisis. *Nauchnyi vestnik Kryma*. 2022;(3):9. Available at: <https://www.nvk-journal.ru/index.php/NVK/article/view/904> (accessed 15.08.2024).
16. Лиянаге Дж.А., Горбулина О.В. Особенности образовательной системы Шри-Ланки. *Вестник Университета Правительства Москвы*. 2024;(1):29–33. URL: <https://mguu.ru/vestnik/osobennosti-obrazovatelnoj-sistemy-shri-lanki/> (дата обращения: 15.08.2024).
Liyanage J.A., Gorbulina O.V. Features of Sri Lanka’s Educational System. *MMGU Herald*. 2024;(1):29–33. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://mguu.ru/vestnik/osobennosti-obrazovatelnoj-sistemy-shri-lanki/> (accessed 15.08.2024).

Об авторах:

Ильина Екатерина Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент, декан факультета истории, филологии, управления и права Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева (428000, Российская Федерация, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, д. 38), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6504-0500>, Scopus ID: 57192578239, Researcher ID: AAG-3066-2019, SPIN-код: 5632-5866, fiuip@mail.ru

Поверинов Игорь Егорович, кандидат социологических наук, доцент, проректор по учебной работе Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова (428015, Российская Федерация, г. Чебоксары, Московский пр-т, д. 15), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9077-0046>, SPIN-код: 4146-8640, igor.poverinov@mail.ru

Ильина Светлана Викторовна, кандидат искусствоведения, доцент, проректор по учебной работе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева (428000, Российская Федерация, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, д. 38), ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1883-5448>, SPIN-код: 1969-6518, proraktor-ur@chgpu.edu.ru

Хрисанова Елена Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева (428000, Российская Федерация, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, д. 38), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5045-5148>, Scopus ID: 56575041200, Researcher ID: AAB-9812-2020, SPIN-код: 1870-7305, elenka0304@gmail.com

Щипцова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета информатики и вычислительной техники Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова (428015, Российская Федерация, г. Чебоксары, Московский пр-т, д. 15), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3449-7276>, Scopus ID: 57217882105, Researcher ID: ABE-3417-2021, SPIN-код: 4402-1184, avs_ivt@list.ru

Вклад авторов:

Е. А. Ильина – разработка концепции исследования; сбор данных; создание метаданных для первоначального и повторного использования; написание черновика рукописи.

И. Е. Поверинов – разработка концепции исследования; разработка методологии исследования.

С. В. Ильина – создание метаданных для первоначального и повторного использования; написание черновика рукописи.

Е. Г. Хрисанова – разработка методологии исследования; написание черновика рукописи.

А. В. Щипцова – создание метаданных для первоначального и повторного использования; осуществление научно-исследовательского процесса; визуализация полученных данных.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 26.09.2024; одобрена после рецензирования 22.10.2024; принята к публикации 29.10.2024.

About the authors:

Ekaterina A. Ilyina, Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor, Dean of the Faculty of History, Philology, Management and Law, Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University (38 K. Marx St., Cheboksary 428000, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6504-0500>, **Scopus ID:** 57192578239, **Researcher ID:** AAG-3066-2019, **SPIN-code:** 5632-5866, fiuip@mail.ru

Igor E. Poverinov, Cand.Sci. (Sociol.), Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, I.N. Ulianov Chuvash State University (15 Moskovskii prospect, Cheboksary 428015, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9077-0046>, **SPIN-code:** 4146-8640, igor.poverinov@mail.ru

Svetlana V. Ilyina, Cand.Sci. (Art History), Associated Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University (38 K. Marx St., Cheboksary 428000, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0009-1883-5448>, **SPIN-code:** 1969-6518, prorektor-ur@chgpu.edu.ru

Elena G. Khrisanova, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University (38 K. Marx St., Cheboksary 428000, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5045-5148>, **Scopus ID:** 56575041200, **Researcher ID:** AAB-9812-2020, **SPIN-code:** 1870-7305, elenka0304@gmail.com

Anna V. Shchiptsova, Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor, Dean of the Faculty of Informatics and Computer Engineering, I.N. Ulianov Chuvash State University (15 Moskovskii Prospekt, Cheboksary 428015, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3449-7276>, **Scopus ID:** 57217882105, **Researcher ID:** ABE-3417-2021, **SPIN-code:** 4402-1184, avs_ivt@list.ru

Authors' contribution:

Е. А. Ильина – conceptualization of the research; data collection; produce metadata for initial use and later re-use; writing the draft.

И. Е. Поверинов – conceptualization of the research; development of methodology.

С. В. Ильина – creation of metadata for initial use and reuse; writing the draft.

Е. Г. Хрисанова – development of methodology; writing the draft.

А. В. Шчипцова – produce metadata for initial use and later re-use; conducting the research and investigation process; data visualization.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 26.09.2024; revised 22.10.2024; accepted 29.10.2024.



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE INTEGRATION OF EDUCATION



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.230-242>

EDN: <https://elibrary.ru/habfbn>

УДК / UDC 378.141

Оригинальная статья / Original article

Особенности учебных стратегий, барьеров и мотивации китайских студентов в русскоязычной среде и в Китае

Н. С. Брем ✉, Е. М. Дубровская

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Российская Федерация

✉ natasha.brem@gmail.com

Аннотация

Введение. Увеличение числа студентов, получающих образование за границей на иностранном языке (в том числе и русском) стимулирует исследовательский интерес в сфере лингводидактики. Особое внимание следует уделить погружению в языковую среду, его целесообразности для освоения иностранного языка с учетом материальных и временных затрат. Цель исследования – изучить специфику барьеров, особенности учебных стратегий и мотивацию к изучению языка студентов в языковой среде и вне ее.

Материалы и методы. В выборку вошли 228 китайских студентов. Основным методом исследования выступил опрос. Мотивация была изучена с помощью теста-опросника Р. Гарднера, барьеры проанализированы с использованием теста-опросника «Диагностика барьеров при изучении иностранного языка», учебные стратегии исследованы посредством опросника SILL. Точность результатов обеспечена проведением пилотной диагностики, анализом репрезентативности вопросов, проверкой критериальной валидности, контролем времени выполнения тестов. Полученные данные обработаны с помощью альфа Кронбаха и t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования. Значительных различий в отношении учебных трудностей китайских студентов, изучающих русский язык в России и Китае, не обнаружено. Однако студенты, обучающиеся в России, легче осваивают речевые модели, более уверены в своих силах, ответственно относятся к систематизации полученных знаний. Наблюдается влияние языковой среды на учебные стратегии и мотивацию: частое использование учебных стратегий студентами в России, периодическое – обучающимися в Китае. Общий уровень мотивации в языковой среде составил 5,96 баллов, в Китае – 5,14.

Обсуждение и заключение. Статья вносит вклад в понимание значения языковой среды при обучении иностранным языкам на современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного. Исследование раскрывает основные учебные мотивы китайских студентов, изучающих русский язык, и иллюстрирует динамику развития их учебно-стратегической компетентности.

Ключевые слова: языковое погружение, стратегическая компетентность, учебные барьеры, социальная адаптация, мотивация, русский язык как иностранный

Благодарности: авторы статьи выражают благодарность преподавателям русского языка факультета центральной и восточной Европы Школы иностранных языков Чэнду за оказанную помощь в тестировании студентов в Китае, а также кафедре стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Брем Н.С., Дубровская Е.М. Особенности учебных стратегий, барьеров и мотивации китайских студентов в русскоязычной среде и в Китае. *Интеграция образования*. 2025;29(2):230–242. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.230-242>

© Брем Н. С., Дубровская Е. М., 2025



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



Features of Learning Strategies, Barriers and Motivation of Chinese Students in Russian-Speaking Environment and in China

N. S. Brem[✉], E. M. Dubrovskaya

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation

[✉] natasha.brem@gmail.com

Abstract

Introduction. The growing number of students studying abroad stimulates an active research interest in language pedagogy. There have been numerous studies to investigate the role of language immersion in foreign language learning considering corresponding financial and time costs. The objective of the current study was to investigate the influence of the language environment on: motivation, learning barriers, and learning strategies.

Materials and Methods. This study used survey as the main research method. We developed three questionnaires to investigate the specifics of motivation, learning barriers, and learning strategies of Chinese students learning Russian in China and in Russia. Survey data were collected from more than 228 participants. Students' motivation was investigated using R. Gardner's questionnaire – The Attitude/Motivation Test Battery; learning barriers were measured using the questionnaire "Diagnosing Barriers in FLA"; data on students' learning strategies were collected using SILL. The accuracy of the results was ensured through pilot testing, analysis of question representativeness, verification of criterion validity, and control of test completion time. The obtained data were processed using Cronbach's alpha and Student's t-test.

Results. The data reveal no significant differences in learning barriers at home or abroad. In "Diagnosing barriers in FLA" the mean was 3 in Russia and 2.8 in China. However, students learning in Russia were more self-confident, they reported that they had been acquiring speech patterns easier, and that they regularly systematize things that they have studied. According to our data, linguistic environment has a significant influence on learning strategies and motivation. Participants in Russia use learning strategies often, students in China use learning strategies sometimes. General level of motivation in linguistic environment was 5.96, whereas in China the motivation level made only 5.14.

Discussion and Conclusion. This article contributes to the understanding of the significance of the language environment in foreign language learning at the current stage of Russian as a Foreign Language teaching methodology. Linguistic environment teaches students not only language behavior but also new ways of learning language. Moreover, the Russian-speaking environment and the cultural background of the country play a crucial role in building motivation. The research reveals the main motivations of Chinese students learning Russian and illustrates the dynamics of their development of learning-strategic competence.

Keywords: language immersion, strategic competence, learning barriers, social adaptation, motivation, Russian as a Foreign Language

Acknowledgements: We are grateful to the Russian language teachers of Chengdu Institute of Foreign Languages, Faculty of Middle and Eastern Europe, for testing students in China, and the teachers of Pushkin State Russian Language Institute from the Chair of Foreign Specialists' Internships.

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

For citation: Brem N.S., Dubrovskaya E.M. Features of Learning Strategies, Barriers and Motivation of Chinese Students in Russian-Speaking Environment and in China. *Integration of Education*. 2025;29(2):230–242. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.230-242>

Введение

Согласно данным Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (UNESCO) за последние два десятилетия число студентов, обучающихся за границей, увеличилось в три раза. Несмотря на переход многих образовательных учреждений в период 2019–2021 гг. на дистанционный режим, уже с 2022 г. численность иностранных студентов, получающих образование в очном формате,

возвращается к прежним показателям. Учащиеся стремятся улучшить свои языковые навыки, навыки межкультурной коммуникации, получить культурный и жизненный опыт. Зарубежная стажировка становится залогом карьерного роста и личностного развития. Повышение социального спроса порождает исследовательский интерес. Ключевым вопросом для преподавателей иностранных языков становится эффективность погружения в языковую среду



и оправданность соответствующих материальных и временных затрат¹.

Благодаря исследованиям в этой области имеются данные о влиянии языкового погружения на словарный запас [1], коммуникативную компетенцию [2], речевые навыки [3] и др. Ученые сходятся во мнении, что изучение языка в условиях среды дает студентам доступ к нему как средству коммуникации [4], позволяет им использовать полученные знания в актуальном языковом контексте реальных социальных и межличностных взаимодействий [5].

Не вызывает сомнений и подтверждено результатами исследований влияние языковой среды на уровень владения иностранным языком² [6–8], на развитие лексических [5] и фонетических умений [9], речевых навыков: говорения³, письма⁴ и чтения [10].

Помимо усвоения студентами совокупности навыков, умений и теоретических знаний, образовательные результаты определяются их метапредметными и личностными успехами: сформированностью внутренней позиции регулятивных, коммуникативных и универсальных учебных действий. Критерием достижения таких результатов при изучении иностранного языка могут служить учебные стратегии, связанные с саморегуляцией, эмоциональным интеллектом, умением организовывать учебный процесс, ставить цели и контролировать их достижение, пользоваться материальными и нематериальными ресурсами, систематизировать пройденный материал,

запоминать информацию и др.⁵ Показателем личностных достижений учащегося и фактором дальнейшей успешности учебного процесса считаются уровень и тип мотивации (например, боязнь неудач, внешняя или внутренняя мотивация и др.) [11]. Параметром результативности учебного процесса является отношение студента к трудностям изучения иностранного языка. Обучающиеся могут воспринимать одинаковые задачи по-разному: возникают психологические барьеры макросоциального, микросоциального, субъективного уровня и препятствия, связанные со спецификой организации учебного процесса и его качества, затрудняющие эффективное освоение новой иноязычной реальности⁶. Высокий уровень академической тревожности, низкая успеваемость, замедление прогресса изучения иностранного языка являются атрибутами учебного барьера.

В данной статье предлагается рассмотреть мотивацию, учебные стратегии и барьеры как единое ядро, позволяющее с учетом предметных достижений учащихся делать выводы о результативности обучения.

Противоречивость научно-исследовательских данных о психологических и поведенческих особенностях студентов в условиях наличия и отсутствия языковой среды позволяет считать открытым вопрос о ее влиянии на универсальные компетенции и личностные показатели успеваемости.

Цель исследования – проанализировать различия учебных стратегий, барьеров и мотивации к изучению языка китайских студентов, осваивающих русский язык как иностранный (РКИ) в России и Китае.

Гипотеза настоящего исследования заключается в том, что студенты, обучающиеся в языковой среде, имеют разнообразный стратегический репертуар,

¹ Savicki V., Brewer E. Assessing Study Abroad: Theory, Tools, and Practice. New York : Routledge, 2015. 344 p. <https://doi.org/10.4324/9781003443087>

² Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М. : Русский язык, 1989. 219 с.; Collentine J. Context of Learning // The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora. New York : Routledge, 2020. P. 382–393. <https://doi.org/10.4324/9781351137904>

³ DeKeyser R. M. Research on Language Development during Study Abroad // Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. P. 313–326. <http://dx.doi.org/10.1075/aals.13.16ch13>

⁴ Sasaki M. Effects of Study-Abroad Experiences on L2 Writing: Insights from Published Research // Transnational Writing Education – Theory History and Practice. New York : Routledge, 2018. P. 138–155. <http://dx.doi.org/10.4324/9781351205955-8>

⁵ Gu P.Y. Robin Hood in SLA: What Has the Learning Strategy Researcher Taught Us? *Asian Journal of English Language Teaching*. 1996;6(1):1–29; Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. New York : Routledge, 2005. 282 p. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>

⁶ Барвенко О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых : дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. 230 с.

более высокий уровень мотивации, однако сталкиваются с большим количеством барьеров изучения иностранного языка (в данном случае РКИ).

Обзор литературы

Барьеры, связанные с изучением иностранного языка. В отечественной и зарубежной педагогике и психологии используется ряд терминов, обозначающих проблемы обучения: психологический барьер⁷, барьер в учебной деятельности [12], трудность (затруднение, барьер) в учении⁸ и др. Большой универсальный словарь русского языка определяет трудность (затруднение) как «высокий уровень умственного напряжения, затрат труда, энергии, который требуется для осуществления, понимания, выполнения чего-либо»⁹. Под барьером в обучении иностранному языку понимают «субъективное психологическое явление, проявляющееся негативными эмоциями, ограничивающее познавательные возможности студента, препятствующее построению эффективного учебного процесса и самореализации студента в нем» [12].

По мнению исследователей, высокие требования языковой среды повышают учебную тревожность, а вне учебной аудитории студенты стремятся реже контактировать с иностранным языком и его носителями [13]. Изучение эмоциональной, академической, социальной и личностной составляющих программы языкового погружения в Таиланде [14] привело к следующим выводам: участники тяжело справляются с большим

объемом учебных заданий, терминологией основных предметов, волнением на экзаменах из-за отсутствия навыков распределения времени, а также слишком высокой, по их мнению, платой за образование. Стоимость обучения за границей отмечается в качестве весомой трудности другими исследователями [15]. При изучении иностранных языков за рубежом у японских студентов возникают следующие социальные трудности: различия морально-этических стереотипов, культуры поведения, речевого этикета японцев и принимающей страны [16].

Однако ряд работ обнаруживает обратную взаимосвязь между влиянием языковой среды и учебными барьерами. Так, И. А. Зимняя считает, что «среда в процессе общения с иностранцем “поддерживает”, исправляет, помогает»¹⁰. А. С. Томпсон и Дж. Ли при наблюдении за корейскими студентами, изучающими английский язык в США, отмечают уменьшение у них учебной тревожности, находят положительную корреляцию между временем, проведенным за границей, и уровнем тревожности [17].

Учебные стратегии студентов. Влияние языковой среды на учебные стратегии имеет противоречивые выводы среди ученых. Позитивное воздействие на стратегический репертуар студентов анализируют Б. Лаффорд [18], Р. М. Пейж, А. Д. Кое и Р. Л. Шивли [19], и др. Авторы отмечают изменения в количестве и частотности актуализации стратегий слушания и говорения [19], росте стратегий саморегуляции [20], трансформации стратегий межкультурной коммуникации [21]; приобретении некоторыми студентами после поездки за границу навыков контроля правильности собственной речи и исправления своих ошибок, перефразирования высказываний для точной формулировки идей в случае ограниченности словарного запаса [18].

Однако ряд авторов демонстрирует, что языковое погружение необязательно влияет на учебные стратегии и не изменяет учебные предпочтения обучающихся [15]. Например, Р. Адамс при

⁷ Барвенко О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых : дис. ... канд. психол. наук.

⁸ Павлов Н. А. Индивидуальная помощь студентам при затруднениях в обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2013. 26 с. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005540126?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 10.08.2024); Парыгина С. А. Психолого-педагогические условия преодоления трудностей возникающих у студентов вузов при обучении математике (на примере специальности «Психология») : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2011. 25 с. URL: <https://new-disser.ru/avtoreferats/01004916367.pdf> (дата обращения: 10.08.2024).

⁹ Морковкин В. В., Богачева Г. Ф., Луцкая Н. М. Большой универсальный словарь русского языка. М. : АСТ-Пресс, 2016. 1472 с.

¹⁰ Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку.

наблюдении за студентами, находящимися за границей в течение четырех месяцев, не обнаружил никаких изменений в их учебных стратегиях¹¹. Т. Руг не выявил различий в использовании стратегий студентами, изучавшими английский в течение семестра на родине и по программе студенческого обмена [22]. Л. Г. Сан и Дж. Вудтаягорн также приводят пример стабильности учебного поведения вне зависимости от наличия языковой среды, обращают внимание на разницу учебных предпочтений студентов из Таиланда и Китая: тайские студенты совмещают изучение языка с личными увлечениями (исполнение песен, просмотр развлекательных телепередач на английском), а китайцы организуют языковую практику в специально отведенное время (посещение языковых клубов или общение на онлайн-платформах).

Мотивация и представления студентов об изучении языка. Некоторые исследователи отмечают изменения в представлениях студентов об изучении иностранных языков. Так, К. Танака и Р. Эллис демонстрируют, что японцы за период изучения английского в языковой среде изменили представления о собственных способностях к овладению иностранными языками и учебных стратегиях [23]. Американские ученые при наблюдении за студентами из разных стран, изучающими английский в США от нескольких недель до 2 лет, замечают, что для изменения представлений о важности самостоятельного изучения иностранного языка и роли преподавателя достаточно непродолжительного пребывания в стране [24]. А. Ма, Р. М. Вонг и В. К. Лам сделали выводы об отсутствии гарантий изменения мнений студентов об изучении иностранных языков программами погружения. Например, многие опрошенные не понимали, что простого пребывания в среде недостаточно для развития навыков межкультурной коммуникации [25].

Большинство ученых отмечают позитивное влияние программ студенческого

обмена на мотивацию к изучению иностранного языка среди японских [26], корейских [27] и польских студентов [20]. И. А. Орехова говорит о феномене так называемой гипермотивации к изучению языка. Под этим термином понимается «симбиоз духовных и утилитарных потребностей», возникающий в условиях языковой среды, т. е. интерес к изучению языка не только как к способу социального взаимодействия, но и как к средству реализации познавательного потенциала обучающегося¹².

Таким образом, на данный момент в научной среде не сложилось преобладающей точки зрения относительно влияния языковой среды на учебные стратегии и барьеры студентов. С одной стороны, отмечаются изменения стратегического репертуара и представлений учащихся в зависимости от нахождения в среде изучаемого языка или вне ее, с другой – констатируется отсутствие каких-либо изменений. Относительно барьеров существует три различных мнения: языковая среда уменьшает/увеличивает/не влияет на учебные барьеры. Однако ее позитивное воздействие на мотивацию отмечается большинством работ.

Материалы и методы

Мотивация и барьеры к изучению иностранного языка оценивались с помощью метода SILL¹³, адаптированной версией теста «Диагностика барьеров при изучении языка»¹⁴ и теста Р. Гарднера¹⁵.

Методика SILL изучает частотность актуализации учебных стратегий и анализирует мнемические, когнитивные, компенсаторные, метакогнитивные, аффективные, социальные стратегии.

¹² Орехова И. А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 341 с.

¹³ SILL [Электронный ресурс]. URL: <https://forms.gle/8bUfvbPix8Sor9y88> (дата обращения: 10.08.2024).

¹⁴ Диагностика барьеров при изучении иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: <https://forms.gle/Sa63TRQqyGkKfPk7> (дата обращения: 10.08.2024).

¹⁵ Тест Гарднера [Электронный ресурс]. URL: <https://forms.gle/xJonioHgX1sUcaWLA> (дата обращения: 10.08.2024).

¹¹ Adams R. Language Learning Strategies in the Study Abroad Context // Language Learners in a Study Abroad Contexts. Bristol : Multilingual Matters, 2006. P. 259–293. <https://doi.org/10.21832/9781853598531-014>



Респондентам необходимо оценить частоту совершения представленных в опроснике действий.

«Диагностика барьеров при изучении иностранного языка» анализирует такие аспекты, как психологические установки и черты характера, психофизиологические особенности, доверие к преподавателю, материалам и методам обучения, социально-адаптационные барьеры, компетентность учащихся в использовании учебных стратегий и адекватность представлений об изучении иностранных языков. Участникам предлагается согласиться или не согласиться с утверждениями опросника с разной степенью уверенности: верно/пожалуй, верно/пожалуй, неверно/неверно.

Данный тест переведен на китайский язык и апробирован на восьми респондентах. Вопросы, вызвавшие затруднения в понимании, либо оказавшиеся нерепрезентативными (одинаковые ответы среди 80 % участников) были исключены из теста. Критериальная валидность полученных данных проверялась путем сопоставления с успеваемостью учащихся. Коэффициент соответствия (k) составил 0,9.

Тест-опросник Р. Гарднера¹⁶ анализирует следующие позиции:

- отношение к изучаемому языку и наличие интереса к иностранным языкам в целом;
- интегративную мотивацию («связана с желанием личности стать частью иноязычной культуры, с желанием овладеть иностранным языком с целью понимать и свободно общаться с носителями языка»)¹⁷;
- инструментальную мотивацию («связана с желанием личности овладеть иностранным языком для каких-либо практических целей»)¹⁸;
- внешнюю мотивацию;
- уровень мотивации.

В первом разделе теста студентам необходимо ответить на вопросы, отразив

разную степень уверенности в утверждении по шкале Лайкерта: от 1 (полностью не согласен) до 7 (полностью согласен). Второй раздел предполагает анализ исследуемых позиций методом семантической дифференциации по заданному набору шкал, которые имеют 7 градаций между двумя противоположными оценками.

Авторами использована версия теста-опросника в редакции 2004 г. для учащихся старших классов, изучающих английский язык в Японии. С целью применения этого теста среди китайской аудитории, изучающей русский язык, проведена его поэтапная адаптация:

1. Анализ исходных теоретических положений оригинальной методики.

2. Корректировка вопросов (обороты «при изучении английского языка» заменены на «при изучении русского языка»);

3. Удаление пунктов, не имеющих отношения к интересующему контингенту учащихся, например: «*If Japan had no contact with English-speaking countries, it would be a great loss*».

4. Исключение вопросов, характеризующих одно и то же положение для сокращения их количества и повышения качества заполнения теста: «*My parents really encourage me to study*» и «*My parents encourage me to practice as much as possible*».

5. Перевод теста на русский и китайский языки.

6. Распределение вопросов, оценивающих разные типы мотивации, без последовательного расположения пунктов, анализирующих один тип мотивации, или их концентрации в какой-либо части теста.

Методики представлены на двух языках. Участие в тестировании было анонимным и добровольным. Китайские респонденты, изучающие русский язык в России, отвечали на вопросы в формате Google-форм. Студенты, осваивающие русский язык в Китае, прошли тестирование в классе на компьютере. Время заполнения учитывалось для верификации качества ответов в Китае. Из выборки были исключены ответы участников, заполнивших SILL менее чем за 4 мин., тест Гарднера и «Диагностику барьеров» – менее чем за 3 мин.

¹⁶ Gardner R. C. Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). The University of Western Ontario, 2004. URL: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf> (дата обращения: 10.08.2024).

¹⁷ Gardner R. C., Lambert W. E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: Newbury House Publishers, 1984. 313 p.

¹⁸ Там же.



Возраст участников тестирования в Китае – от 18 лет до 21 года; в России – от 18 до 30 лет. В Китае было принято 50 тестов SILL, 38 тестов Гарднера, 53 теста «Диагностика барьеров». Среди опрошенных в Китае 2,6 % изучали русский язык в течение года, 23 – 3 семестра, 54 – 4 семестра, 23 – до 6 семестров.

В России было собрано 53 теста SILL, 40 тестов Гарднера и 50 тестов «Диагностика барьеров». 77 % респондентов находились в России от 2 до 6 месяцев, 23 % – от 1 года до 2 лет.

Коэффициент альфа Кронбаха был подсчитан для каждого теста: R – соотношение двух половин теста. Для всех тестов получено значение выше 0,9.

Соотношение ответов респондентов на вопросы со шкалой Лайкерта и вопросов, представленных методом семантической дифференциации, было подсчитано для теста-опросника Р. Гарднера: 0,92 – для блока «Интегративная мотивация», 0,93 – «Отношение к изучению иностранного языка», 0,85 – для внешней мотивации, 0,98 – инструментальной мотивации, 0,99 – уровня мотивации. Данные результаты свидетельствуют об адекватной оценке адаптированной версии опросника указанных аспектов мотивации.

Результаты исследования

Результаты методики SILL оценивались с помощью шкалы от 1 (студент не пользуется стратегиями, представленными в опроснике) до 5 (студент использует названные стратегии почти всегда).

По данному тесту были получены следующие показатели (табл. 1): реже

всего обучающиеся в России используют мнемические стратегии, а компенсаторные – редко применяются студентами в Китае. Часто используемыми стратегиями у китайских студентов в России являются метакогнитивные и социальные, а у обучающихся в Китае – социальные.

Полученные данные проанализированы с помощью критерия Стьюдента, эмпирическое значение которого составляет 3,3 и находится в зоне значимости. Большие различия получены по когнитивным, компенсаторным и метакогнитивным стратегиям.

Коэффициент различий между ответами студентов в России и Китае по вопросам 10–23 (когнитивные стратегии), 24–29 (компенсаторные стратегии), 30–38 (метакогнитивные стратегии) в среднем составил 1,1–1,3. По вопросам 17 и 25 получены коэффициенты 1,4 и 1,5, соответственно; 15 и 16 – коэффициент 1.

Анализ интереса студентов к иностранным языкам, отношения к русскому языку и его изучению с помощью теста-опросника Р. Гарднера дал следующие результаты: средний показатель среди респондентов, получающих образование в России, составил 5,93, в Китае, – 5,07 ($k = 1,17$).

Средний уровень интегративной мотивации среди студентов, обучающихся в России, равен 6,18, в Китае – 5,37 ($k = 1,15$).

Инструментальная мотивация к изучению языка также оказалась выше среди участников, осваивающих язык в России (6,04), тогда как в китайской выборке данный параметр зафиксирован на уровне 5,06 ($k = 1,19$).

Таблица 1. Тестирование студентов из России и Китая: SILL (средние арифметические значения)

Table 1. Testing of students in Russia and China: SILL (arithmetic mean)

Стратегии / Strategies	Российская Федерация / Russian Federation	Китайская Народная Республика / People's Republic of China
Мнемические / Memory	3,25	2,89
Когнитивные / Cognitive	3,50	2,91
Компенсаторные / Compensatory	3,45	2,85
Метакогнитивные / Metacognitive	3,93	3,23
Аффективные / Affective	3,59	3,13
Социальные / Social	3,83	3,43

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

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



Последний блок вопросов данного теста направлен на выявление внешней мотивации: степени влияния родителей на желание изучать язык, значимости данной дисциплины для общей успеваемости и получения диплома. Средний показатель у студентов в России – 5,68, в Китае – 5,06 ($k = 1,12$) (рисунок).

Таким образом, у обучающихся в России сильно выражена интегративная мотивация (6,18), слабо – внешняя мотивация (5,68). Среди китайских студентов, получающих образование на родине, интегративная мотивация также выступает на первый план (5,37), внешняя и инструментальная – менее выражена (5,06). Критерий Стьюдента по адаптированному тесту Гарднера составил 3,3.

Для оценки результатов теста «Диагностика барьеров при изучении иностранного языка» использовалась шкала от 1 (максимальный уровень трудностей) до 4 (минимальный) (табл. 2).

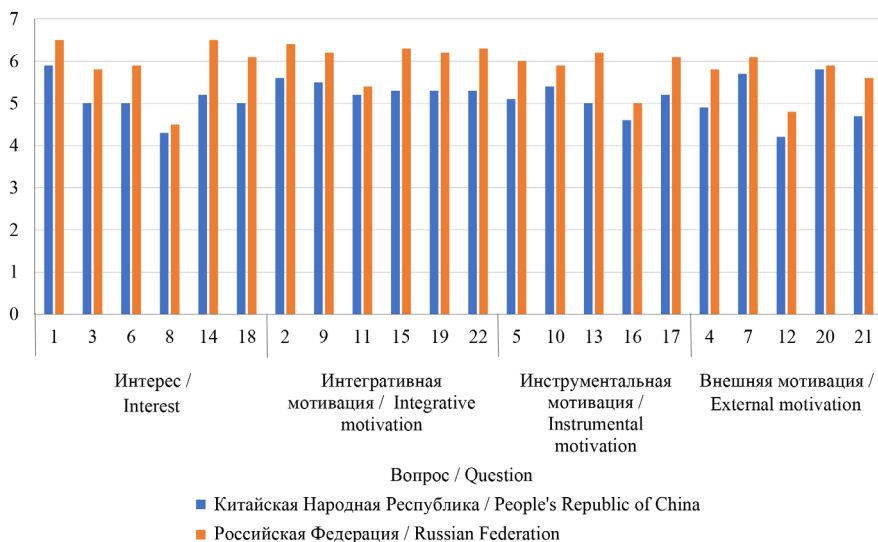
Вопросы 1–6 оценивают такие личностные особенности студента, как страх ошибок, умение принимать критику, уровень волнения, уверенность в своих знаниях, самооценка. Средний показатель у студентов в России составил 2,86, в Китае – 2,53. Наибольшие трудности у обучающихся в обеих странах вызывает волнение на экзаменах и при устных ответах (вопрос 3):

«Я очень волнуюсь на экзаменах, или, когда мне задают вопрос».

Вопросы 7–12 анализируют отношение респондентов к организации учебного процесса: качеству учебных пособий, соотношению видов речевой деятельности на уроке, методам обучения, способам предъявления материала, взаимоотношениям с преподавателем, темпу работы, оценочным воздействиям. Средний показатель в России составил 3,47, у студентов в Китае – 3,26. Обучающиеся наименее удовлетворены учебниками русского языка и расписанием занятий (вопросы 8 и 10).

Вопросы 13–18 оценивают уровень социально-адаптационных барьеров. По полученным данным среднее значение среди обучающихся в России составил 3,02, в Китае – 2,85. Наибольшую трудность для студентов в Китае представляет учебный график, а для участников в России – необходимость выражать свои намерения на русском языке (вопрос 14).

Вопросы 19–24 рассматривают психофизиологические барьеры: артикуляционную чуткость, фонетический слух, способность интуитивно-непосредственного оперирования иноязычными средствами, грамматико-синтаксическую гибкость, память, уровень общих интеллектуальных способностей.



Р и с у н о к. Сопоставление уровня мотивации студентов
Figure. Comparing the level of motivation of students

Источник: составлено авторами.

Source: Compiled by the authors.

В результате средний показатель среди студентов в России составил 3,00, в Китае – 2,73. Сложности вызывает составление распространенных предложений на русском языке (вопрос 23); китайскими респондентами отмечается недостаточно развитое чувство языка (вопрос 22).

Последняя субшкала оценивает компетентность учащихся при использовании учебных стратегий, наличие предыдущего опыта изучения иностранного

языка и адекватных представлений об его изучении, поликультурную компетентность. Средний показатель среди студентов в России – 2,71, в Китае – 2,79.

Вне зависимости от среды изучения русского языка все участники подтвердили, что они часто пытаются строить фразы на русском так, как они звучали бы на китайском. Обучающиеся в России признались, что они часто проводят время с соотечественниками.

Т а б л и ц а 2. Тестирование студентов из России и из Китая

Table 2. Testing of students from Russia and China

№ вопроса / Question No.	Российская Федерация / Russian Federation	Китайская Народная Республика / People's Republic of China
<i>Личностные особенности / Personal traits</i>		
1	2,69	2,21
2	2,49	2,26
3	2,14	1,77
4	3,69	3,38
5	2,67	2,58
6	3,55	2,92
Среднее / Mean	2,86	2,53
<i>Отношение к организации учебного процесса / Attitude towards learning process organization</i>		
7	3,82	3,49
8	3,16	2,96
9	3,67	3,23
10	3,39	3,00
11	3,67	3,45
12	3,84	3,45
Среднее / Mean	3,47	3,26
<i>Социально-адаптационные барьеры / Barriers of social adaptation</i>		
13	3,02	2,85
14	2,69	1,92
15	3,24	2,70
16	3,65	2,87
17	3,86	3,34
18	3,14	3,42
Среднее / Mean	3,02	2,85
<i>Психофизиологические барьеры / Psychophysiological barriers</i>		
19	3,39	2,89
20	3,73	3,15
21	3,88	3,45
22	3,04	2,38
23	3,00	2,23
24	3,14	2,30
Среднее / Mean	3,00	2,73
<i>Компетентность учащихся / Learners' competence</i>		
25	3,41	2,79
26	3,49	2,87
27	3,67	2,55
28	3,84	3,32
29	2,29	2,72
30	2,47	2,47
Среднее / Mean	2,71	2,79



Эмпирическое значение критерия Стьюдента для двух выборок составило 2,5, что находится в зоне неопределенности.

Обсуждение и заключение

Погружаясь в русскоязычную среду, иностранные студенты овладевают языком как средством общения, осваивают новую национальную культуру, встречаются с отличной от их собственной языковой картиной мира и становятся участниками межкультурной коммуникации. Необходимость интеграции в другую языковую среду предоставляет множество преимуществ, однако в ней учащиеся сталкиваются с большим количеством трудностей, чем при изучении языка на родине.

Проведенный опрос среди китайских студентов не подтвердил наличие статистически значимых различий барьеров в языковой среде и за ее пределами. Обучающиеся, независимо от наличия/отсутствия среды, считают более трудными следующие аспекты: волнение на экзаменах и при устных ответах, составление больших предложений на русском языке, низкое качество учебников, неудобное расписание занятий; влияние грамматических моделей родного языка на построение высказываний на изучаемом языке.

Вопреки нашим ожиданиям, учащиеся продемонстрированы одинаковый уровень дидактических барьеров, что расходится с распространенным мнением о том, что студенты больше доверяют преподавателям, являющимися носителями языка, поскольку считают их речь образцом, наиболее правильным нежели речь неносителей [14].

Однако получены значительные отличия в ответах на следующие вопросы:

14. Мне трудно выражать свои намерения на русском языке (например, если я хочу извиниться, узнать дорогу, попросить о чем-то и др.) ($k = 1,4$);

24. У меня хорошая память ($k = 1,4$);

27. Я самостоятельно систематизирую грамматический материал, который мы проходим на уроках ($k = 1,4$).

Студенты в России легче осваивают речевые модели, уверены в своих силах, ответственно относятся к систематизации

полученных знаний. При этом, они часто проводят время только со своими соотечественниками и мало общаются с носителями языка (вопрос 22, $k = 1,2$).

Такие обучающиеся используют учебные стратегии гораздо чаще. Значительные различия обнаружены в блоках когнитивных, компенсаторных, метакогнитивных стратегий: китайские студенты, изучавшие русский язык в России, чаще повторяют пройденное, читают для удовольствия, разбивают незнакомое слово на части для лучшего понимания, используют синонимы, если не знают нужного слова.

Изменение условий жизни и обучения вынуждают адаптировать свой стратегический репертуар к учебным условиям страны изучаемого языка.

Китайские учащиеся в России более мотивированы к освоению языка, в отличие от студентов, получающих образование на родине. Небольшую разницу показателей внешней и интегративной мотивации продемонстрировали студенты в России и Китае ($k = 1,12$ и $k = 1,15$, соответственно). Сильные различия значений были получены в ответах на вопросы блока «Инструментальная мотивация» ($k = 1,19$).

Большая степень интереса к иностранным языкам выявляется в условиях языкового погружения [15].

Высокий уровень инструментальной мотивации в языковой среде представляется логичным: иностранный студент, оказавшийся в другой языковой среде, сталкивается с необходимостью изучения языка, обоснованной не только его личными целями, но и такими внешними факторами, как необходимость в общении с окружающими и взаимодействии с иностранной культурой.

Примечательно, что интегративная мотивация оказалась значимым показателем в условиях языковой среды и вне ее. Авторы других исследований также отмечают ее высокий уровень среди китайских студентов, в том числе получающих образование на родине [28].

Среди обучающихся в Китае отмечается желание взаимодействовать на русском языке, однако отсутствует стремление глубоко интегрироваться в русскоязычную среду.



В данном исследовании китайские студенты не продемонстрировали высокого уровня внешней мотивации. Напротив, этот аспект оказался на последнем месте, что может свидетельствовать об отсутствии давления на студентов со стороны родителей и общества, самостоятельности решения респондентов посещать занятия.

Таким образом, гипотеза исследования была подтверждена частично: уровень барьеров, связанных с изучением языка, сопоставим в условиях наличия и отсутствия языковой среды, однако студенты, изучающие русский язык в России, более активно используют разнообразные учебные стратегии.

В связи с полученными результатами, дальнейшие перспективы исследований в рамках данной проблематики могут включать:

- проведение факторного анализа с целью определения роли изменения стратегического репертуара студентов в повышении успеваемости по русскому языку;
- поиск возможностей эффективного преодоления барьеров, возникающих

в языковой среде, с помощью соответствующих учебных стратегий;

- исследование динамики мотивации студентов по приезду в Россию; изучение влияния учебных барьеров на мотивацию.

На основании проведенного исследования можно предположить, что языковая среда способствует и «учит» не только речевому поведению, но и новым способам освоения языка, а также возможностям закрепления и актуализации полученных знаний. Кроме того, ключевую роль в формировании инструментальной и интегративной мотивации к изучению русского языка играют русское окружение, включенность, а также культурный фон страны изучаемого языка.

Полученные результаты могут быть полезны исследователям, занимающимся учебными стратегиями и мотивацией, а также преподавателям-практикам в целях развития стратегического репертуара учащихся и поиска путей повышения мотивации в различных условиях обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

1. Hifni H., Fahriany F. The Influence of Studying Abroad on Word-Production Acquisition and Intercultural Growth of Indonesian EFL Learner. *Leksika: Jurnal Bahasa, Sastra dan Pengajarannya*. 2022;16(1):1–10. <https://doi.org/10.30595/lks.v16i1.10667>
2. Higuchi Y., Nakamuro M., Roevers C., Sasaki M., Yashima T. Impact of Studying Abroad on Language Skill Development: Regression Discontinuity Evidence from Japanese University Students. *Journal of the Japanese and International Economies*. 2023;70:101284. <https://doi.org/10.1016/j.jjie.2023.101284>
3. Borràs J., Llanes À. Re-Examining the Impact of Study Abroad on L2 Development: A Critical Overview. *The Language Learning Journal*. 2021;49(5):527–540. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642941>
4. Shintani N., Ellis R. The Roles of Language Proficiency and Study Abroad in Japanese Students' Receptive Pragmatic Competence. *Applied Pragmatics*. 2022;4(1):1–32. <https://doi.org/10.1075/ap.20011.shi>
5. Musa F., Yunus M.M., Othman Z. The English Communication Experiences of Accounting Undergraduates during Internships. *Theory and Practice in Language Studies*. 2023;4(13):901–910. <https://doi.org/10.17507/tpls.1304.11>
6. Chan W.M., Chan D.K.G., Chi S.W., Chin K.N., Klayklung S., Saito Y. Short-Term In-Country Language Immersion and the Intercultural Development of Foreign Language Students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2020;17(1):25–49. <https://doi.org/10.56040/cwmc1713>
7. Isabelli-García C., Bown J., Plews J.L., Dewey D.P. Language Learning and Study Abroad. *Language Teaching*. 2018;51(4):439–484. <https://doi.org/10.1017/S026144481800023X>
8. Sauer L., Ellis R. The Social Lives of Adolescent Study Abroad Learners and Their L2 Development. *The Modern Language Journal*. 2019;103(4):739–762. <https://doi.org/10.1111/modl.12589>
9. Dewey D.P. Japanese Vocabulary Acquisition by Learners in Three Contexts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of SA*. 2008;15(1):127–148. <http://dx.doi.org/10.36366/frontiers.v15i1.223>



10. Borràs J., Llanes À. L2 Reading and Vocabulary Development after a Short Study Abroad Experience. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*. 2020;(17):35–55. <http://dx.doi.org/10.35869/vial.v0i17.1464>
11. Kriegbaum K., Becker N., Spinath B. The Relative Importance of Intelligence and Motivation as Predictors of School Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*. 2018;25:120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
12. Редькина Л.В., Абдалина Л.В. Общая характеристика психологических барьеров в изучении иностранного языка и здоровье студента. *Социально-экономические явления и процессы*. 2010;(5):192–194. <https://elibrary.ru/mxqkjt>
Redkina L.V., Abdalina L.V. General Characteristic of Psychological Barriers in Learning Foreign Languages and Student's Health. *Social-Economic Phenomena and Processes*. 2010;(5):192–194. (In Russ., abstract in Eng.) <https://elibrary.ru/mxqkjt>
13. Allen H.W., Herron C. A Mixed-Methodology Investigation of the Linguistic and Affective Outcomes of Summer Study Abroad. *Foreign Language Annals*. 2003;36(3):370–385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02120.x>
14. Sailabada A., Soontornwipast K. Students' Lived Experiences in English Program in a Thai Primary School: A Phenomenological Study. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 2023;16(1):631–651. Available at: <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/263459> (accessed 10.08.2024).
15. Sun L.G., Wudthayagorn J. Investigating Beliefs, Attitudes and Motivation toward English Language Learning among Thai and Chinese Undergraduate Students in Different Study Programs. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 2024;17(1):734–758. Available at: <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/270441> (accessed 10.08.2024).
16. Okunishi Y., Tanaka T. Difficulties and Coping Behaviors in Interpersonal Relationship Formation among Japanese Students in France: Implications for Cross-Cultural Social Skills for Studying Abroad in France. *Journal of Culture and Values in Education*. 2023;6(2):66–84. <https://doi.org/10.46303/jcve.2023.9>
17. Thompson A.S., Lee J. The Impact of Experience Abroad and Language Proficiency on Language Learning Anxiety. *TESOL Quarterly*. 2014;48(2):252–274. <https://doi.org/10.1002/tesq.125>
18. Lafford B.A. The Effect of the Context of Learning on the Use of Communication Strategies by Learners of Spanish as a Second Language. *Studies in Second Language Acquisition*. 2004;26(2):201–225. Available at: <https://sci-hub.ru/10.1017/s0272263104262039> (accessed 10.08.2024).
19. Paige R.M., Cohen A.D., Shively R.L. Assessing the Impact of a Strategies-Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2004;(10):253–276. <http://dx.doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.144>
20. Pawlak M., Csizer K., Soto A. Interrelationships of Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulatory Strategy Use: An Investigation into Study Abroad Experiences. *System*. 2020;93:102300. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102300>
21. Sung K.Y., Guo W. Intercultural Competence in the Chinese-Speaking Study Abroad Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2020;17(1):231–242. <http://dx.doi.org/10.56040/sugul721>
22. Róg T. Language and Culture Learning Strategies in a Study Abroad Context. *Neofilolog*. 2018;(46/1):11–27. <https://doi.org/10.14746/n.2016.46.1.02>
23. Tanaka K., Ellis R. Study-Abroad, Language Proficiency and Learner Beliefs about Language Learning. *JALT Journal*. 2003;25(1):63–85. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ25.1-3>
24. Amuzie G.L., Winke P. Changes in Language Learning Beliefs as a Result of Study Abroad. *System*. 2009;37(3):366–379. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.02.011>
25. Ma A., Wong R.M.H., Lam W.Y.K. Profiling Language and Culture Strategy Use Patterns of ESL Student Teachers in Study Abroad by Using Self-Reported Data. *Pedagogy, Culture and Society*. 2015;23(1):107–131. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.922121>
26. Staehlin R.B., Brannen W. Initial Investigation on the Effects of Study Abroad Programs on English Language Acquisition Motivation for University Students. *The Journal of Morioka University*. 2020;(37):23–31. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/354356716.pdf> (accessed 10.08.2024).
27. Kang D.M. The Effects of Study-Abroad Experiences on EFL Learners' Willingness to Communicate, Speaking Abilities, and Participation in Classroom Interaction. *System*. 2014;42:319–332. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.025>
28. Gu H., Nikitina L., Kaur J. Chinese Students' Beliefs about English Language and Their L2 Motivation. *Integration of Education*. 2022;26(1):42–54. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.042-054>



Об авторах:

Брем Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Новосибирского государственного технического университета (630073, Российская Федерация, г. Новосибирск, пр-т Карла Маркса, д. 20), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6793-7154>, **SPIN-код:** **1222-9362**, natasha.brem@gmail.com

Дубровская Елена Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Новосибирского государственного технического университета (630073, Российская Федерация, г. Новосибирск, пр-т Карла Маркса, д. 20), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5239-8995>, **Scopus ID:** **58613983800**, **Researcher ID:** **AFG-0447-2022**, **SPIN-код:** **9821-8529**, schitat.do.sta@gmail.com

Вклад авторов:

Н. С. Брем – разработка концепции исследования; применение формальных методов для анализа данных исследования; осуществление научно-исследовательского процесса; разработка методологии исследования; визуализация результатов исследования; написание черновика рукописи; внесение замечаний и исправлений.

Е. М. Дубровская – применение формальных методов для анализа данных исследования; осуществление научно-исследовательского процесса; проверка воспроизводимости результатов исследования в рамках основных или дополнительных задач работы; внесение замечаний и исправлений.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 13.09.2024; одобрена после рецензирования 11.12.2024; принята к публикации 18.12.2024.

About the authors:

Natalya S. Brem, Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor of the Russian Language Chair, Novosibirsk State Technical University (20 Prospekt Karla Marksa, Novosibirsk 630073, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6793-7154>, **SPIN-code:** **1222-9362**, natasha.brem@gmail.com

Elena M. Dubrovskaya, Cand.Sci. (Philol.), Associate Professor of the Philology Chair, Novosibirsk State Technical University (20 Prospekt Karla Marksa, Novosibirsk 630073, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5239-8995>, **Scopus ID:** **58613983800**, **Researcher ID:** **AFG-0447-2022**, **SPIN-code:** **9821-8529**, schitat.do.sta@gmail.com

Author's contribution:

N. S. Brem – conceptualization of the research; application of formal techniques to analyse study data; conducting a research and investigation process; development of methodology; specifically visualization; writing the draft; commentary or revision.

E. M. Dubrovskaya – application of formal techniques to analyse study data; conducting a research and investigation process; whether as a part of the activity or separate, of the reproducibility of results and other research outputs; commentary or revision.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 13.09.2024; revised 11.12.2024; accepted 18.12.2024.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ MODERNIZATION OF EDUCATION



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.243-259>

EDN: <https://elibrary.ru/zprwua>

УДК / UDC 378.146(470.345)

Original article / Оригинальная статья

Overcoming the Academic Failure of Students as a Priority of Educational Policy: The Case of Russia

G. E. Zborovsky , P. A. Ambarova, N. V. Shabrova

Ural Federal University

named after the First President of Russia B.N. Yeltsin,

Yekaterinburg, Russian Federation

 garoldzborovsky@gmail.com

Abstract

Introduction. One of the priorities of the modern educational policy of Russia is to ensure the academic success of young students – schoolchildren and university students. However, the realization of this goal is in conflict with other objectives of educational policy and factors in the development of Russian higher education, including initiatives in the field of school education. Traditionally, academic failure is interpreted as an individual's phenomenon related to the inefficiency of pedagogical approaches and technologies. However, in fact, the social scale and context of the problem make it necessary to consider it as an institutional phenomenon, the prerequisites of which are formed at the level of pre-university education. The purpose of the article is to interpret the problem of academic failure of students in the context of educational policy.

Materials and Methods. The theoretical basis for studying the relationship between educational policy and academic failure of young students is the theory of inequality in education and the concept of the policy of “choosing winners”. The empirical basis of the article is the results of a study carried out using the following methods: analysis of documents (scientific publications, regulatory documents, statistical and monitoring research data), semi-formalized expert interviews with representatives of educational organizations in Yekaterinburg and the Sverdlovsk Region ($n = 30$ people).

Results. Government initiatives aimed at reducing inequality in education are shown as an institutional context for overcoming academic failure of young students, covering pre-university education. The contradictions of such state initiatives in Russian education as the Unified State Examination, a project to support schools with low learning outcomes and/or schools operating in difficult social conditions, and the Academic Olympics movement are revealed. It is proved that the problems of implementing institutional initiatives in school education serve as prerequisites for the formation of academic failure of university students.

Discussion and Conclusion. The practical significance of the research results is seen in the justification of the directions for improving government initiatives and projects to support students to overcome their academic failure. Further analysis of the latent contradictions of the Russian education system in the context of the introduction of institutional measures to overcome the academic failure of schoolchildren and university students seems promising.

Keywords: national educational policy, overcoming academic failure, overcoming of inequality in education, “picking winners” policy, higher education, resilient schools, Unified State Examination, Russian Academic Olympics, students, schoolchildren, teachers

Funding: The research was supported by of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin Development Program within the Priority 2030 Program).

© Zborovsky G. E., Ambarova P. A., Shabrova N. V., 2025



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.



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

For citation: Zborovsky G.E., Ambarova P.A., Shabrova N.V. Overcoming the Academic Failure of Students as a Priority of Educational Policy: The Case of Russia. *Integration of Education*. 2025;29(2):243–259. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.243-259>

Преодоление академической неуспешности учащихся как приоритет образовательной политики: кейс России

Г. Е. Зборовский , П. А. Амбарова, Н. В. Шаброва

Уральский федеральный университет имени
первого Президента России Б. Н. Ельцина,

г. Екатеринбург, Российская Федерация

 garoldzborovsky@gmail.com

Аннотация

Введение. Одним из приоритетов современной образовательной политики Российской Федерации является обеспечение академической успешности учащейся молодежи – школьников и студентов. Однако его реализация входит в противоречие с другими задачами образовательной политики и факторами развития российского высшего образования, включая инициативы в области школьного образования. Традиционно академическая неуспешность интерпретируется как индивидуальное явление, обусловленное неэффективностью педагогических подходов и технологий, но социальный масштаб и контекст проблемы вызывают необходимость рассматривать ее как институциональный феномен, предпосылки которого формируются еще на уровне довузовского образования. Цель исследования – интерпретировать проблемы академической неуспешности учащейся молодежи в контексте образовательной политики.

Материалы и методы. Теоретической основой изучения взаимосвязи образовательной политики и академической неуспешности студентов выступает теория неравенства в образовании и концепция политики «выбора победителей». Эмпирическую основу статьи составляют анализ документов (научных публикаций, нормативных документов, данные статистических и мониторинговых исследований), полуформализованное экспертное интервью с представителями образовательных организаций г. Екатеринбурга и Свердловской области ($n = 30$ чел.).

Результаты исследования. Представлены государственные инициативы, направленные на снижение неравенства в образовании, институциональный контекст преодоления академической неуспешности учащейся молодежи, охватывающий довузовское образование. Раскрыты противоречия таких государственных инициатив в российском образовании, как Единый государственный экзамен, проект поддержки школ с низкими результатами обучения и/или школ, функционирующих в сложных социальных условиях, и олимпиадное движение. Обосновано, что проблемы реализации институциональных инициатив в школьном образовании служат предпосылками формирования академической неуспешности студентов.

Обсуждение и заключение. Практическая значимость исследования заключается в обосновании направлений совершенствования государственных инициатив и проектов поддержки учащейся молодежи для преодоления ее академической неуспешности. Перспективным считается дальнейший анализ латентных противоречий системы российского образования в контексте внедрения институциональных мер преодоления академической неуспешности школьников и студентов.

Ключевые слова: государственная образовательная политика, преодоление академической неуспешности, преодоление неравенства в образовании, политика “выбора победителей”, высшее образование, резильентные школы, Единый государственный экзамен, Всероссийская олимпиада школьников, студенты, школьники, учителя

Финансирование: исследование выполнено за счет Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (Программа развития Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина в рамках программы «Приоритет–2030»).

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Зборовский Г.Е., Амбарова П.А., Шаброва Н.В. Преодоление академической неуспешности учащихся как приоритет образовательной политики: кейс России. *Интеграция образования*. 2025;29(2):243–259. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.243-259>



Introduction

One of the ways to achieve a decent quality of higher education is to overcome academic failure among university students. Academic success provides graduates with unique human capital¹ and high salaries [1]. It has a positive impact on countries' social, economic, and innovation development [2; 3], as well as being a factor in the attractiveness and competitiveness of national higher education systems [4]. Thus, overcoming academic failure is not only an objective of individual students, teachers, and universities, but also a priority in national higher education policy.

However, academic failure is not sufficiently addressed in the context of national educational policy. It is often considered only at individual/personal [5] and organizational levels [6; 7]. Local solutions with fragmented effects are developed from the same perspective.

We believe that the study of this issue cannot be limited only to the university space and the actors involved (teachers, psychologists, university managers, tutors, parents). Based on the results of previous studies, we suggest expanding the research framework to an institutional scale. This will make it possible to understand how the quality and priorities of the state's general policy in the field of education affect academic success/failure. This research focus allows us to consider how young students' academic failure arises and intensifies or, on the contrary, is overcome when their human capital transfers from school to university.

The issue of academic failure has been studied by researchers and policymakers in many countries from different angles and with varying degrees of relevance [8; 9]. It is sometimes viewed in the context of academic success/failure in highly selective or non-selective universities [10; 11]. Some researchers associate it with student dropout and engagement [12; 13]. In some cases, researchers have based their studies on Bourdieu's thinking, focusing on the influence on students' academic success of their social class's social and symbolic capital [14; 15].

¹ Case J.M., Marshall D., McKenna S., Mogashana D. Going to University: The Influence of Higher Education on the Lives of Young South Africans. Cape Town: African Minds; 2018. <http://dx.doi.org/10.47622/9781928331698>

In this article, the research question is the interpretation of academic failure in the context of educational policy. We test the hypothesis of whether overcoming students' academic failure is indeed a priority for Russian educational policy and, if so, which tools are effective or ineffective. The purpose of the study is to consider the academic failure of students as a problem of educational policy in Russia.

Literature Review

Inequality theory as a framework for academic failure studies in the focus of educational policy. We base our first research perspective on the concept of educational inequality. Overcoming inequality in education is a priority of educational policies in many countries. Inequality and academic failure are interrelated: on the one hand, unequal educational opportunities and unequal access to quality education reduce students' chances of high academic achievements. On the other hand, differences in educational achievements are markers of status differentiation and prerequisites for discrimination against students in educational institutions. This is true for all levels of education, including school and higher education [16; 17]. Based on the effectiveness of institutional measures aimed at reducing inequality in education, we can predict the rate of young students' academic failure in a particular country.

Theories of inequality in education are in the mainstream of education research. Student class, gender, and ethnicity, as well as their place of residence and migratory status, are recognized as the main causes of inequality in education. Their influence on academic performance and educational choice has been proven by researchers. Thus, C. Buchmann argues that in many countries, girls are on average more academically successful than boys [18]. In the USA, UK, and most other countries, girls enter universities more often than boys². Girls get higher grades at school and are less

² DiPrete T., Buchmann C. Gender Disparities in Educational Attainment in the New Century: Trends, Causes and Consequences. In: Logan J.R. (eds) Diversity and Disparities: America Enters a New Century. New York: Russell Sage Foundation; 2013. Available at: <https://www.russellsage.org/publications/diversity-and-disparities> (accessed 19.07.2024).

likely to breach discipline. The results of national and international tests show that girls, on average, are noticeably ahead of boys in reading tests and, in most cases, outperform boys in math tests [19; 20].

Classical sociological studies have proven the existence of the primary and secondary effects of social origin on students' educational trajectories. P. Bourdieu and R. Boudon were the first to suggest that the reproduction of social inequality in education should be considered as two related processes³. M. Jackson analyzed the primary and secondary effects of educational transitions at different levels in several European countries and the United States⁴. H. Troiano and M. Elias found that class background still influences students' educational chances, as the choice of university and educational program seeks to minimize the family's risks and expenses [21]. At the same time, one family strategy is to choose schools and universities that match their social status [22].

All these identified trends are also manifested in Russian education⁵ [23]. They confirm the conclusions made earlier by T.P. Gerber and M. Hout on the impact of social background on unequal opportunities in education. Researchers believe that the transition to a market economy only intensified the reproduction of inequality in Russia. Accordingly, the authors argued that the influence of social class on educational opportunities in Russia is stronger than in European countries [24; 25].

³ Bourdieu P., Passeron J.C. La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit; 1970. Available at: https://monoskop.org/images/5/5a/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_La_reproduction_1970.pdf (accessed 19.07.2024); Boudon R. Education, Opportunity, and Social Inequality; Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley; 1974.

⁴ Jackson M. Determined to Succeed? Performance vs Choice in Educational Attainment. Stanford: Stanford University Press; 2013. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.001.0001>

⁵ Drobizheva L.M., Konstantinovskiy D.L., Mukharyamova L.M., Mukharyamov N.M. Russia: Ethnic Differentiation in Education in a Context of Debates on Cultural Diversity, Autonomy, Cultural Homogeneity and Centralization. In: The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education. London: Palgrave Macmillan; 2019. p. 885–930. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_21

The theory of effectively maintained inequality in education [26] has great explanatory potential for our study. It substantiates the fact that the increased accessibility of higher education leads to significant differences in the quality of educational programs at universities. Highly selective universities are considered to provide high-quality education and have successful students who have a good school background and achieve future success. The quality of education in non-selective (mass) universities is worse: they have more students who are poorly prepared for university studies.

At the same time, an important thesis of the theory of effectively maintained inequality is that students with a high socioeconomic status are more likely to enter highly selective universities. Their academic difficulties are compensated by their parents' investment in additional tuition [27–29]. Students with low socioeconomic status, even those with high academic achievements, are less likely to enroll in such universities [30].

Academic failure and the “picking winners” policy: a theoretical conceptualization. The concept of “picking winners” has become the basis of selective government policy in various areas – industry⁶ [31; 32], science⁷ [33; 34], and education [35]. According to this concept, policymakers (government agents) provide special support to selected beneficiaries – research or educational organizations, specific researchers – to enhance their global competitiveness.

This concept justifies the distribution of scarce resources among beneficiaries who can quickly bring a return on public

⁶ Ericson S. Picking Winners: Technology-Specific Policies Can Be Welfare Improving. Boulder: University of Colorado Boulder; 2020. Available at: https://www.colorado.edu/economics/sites/default/files/attached-files/20-03_-_ericson.pdf (accessed 18.06.2024).

⁷ Irvine J., Martin B.R. Foresight in Science: Picking the Winners. London, Dover, N.H.: F. Pinter; 1984; Huang Y.H., Lin T.B. Respect and Trust: A Case Study of the UK Higher Education Personnel System and Its Implications for the Recruitment of Academic Talent. In: Sung Y.T., Lin A.P., Chi M.C., Cheng M.H. (eds) The Personnel System for Talent Development in Higher Education. Learning Sciences for Higher Education. Singapore: Springer; 2024. https://doi.org/10.1007/978-981-97-6278-1_5

investment. Their status of “winners”, leaders in the sphere, is the criteria for selecting beneficiaries. In Russia, in school education, these are highly selective schools and talented students. In higher education, these are universities, groups of academic staff, and students demonstrating outstanding achievements in education and science.

The selective policy of “picking winners” in Russian education has become possible due to the fact that most educational organizations are funded by the state. Most Russian universities are state-owned and funded from the federal budget. Few universities are funded by regional or city budgets.

The policy of “picking winners” gives rise to the “Matthew effect”, described by R. Merton⁸ and further developed in more recent education studies⁹. The effect is named after the biblical expression: “for unto every one that hath shall be given, and he shall have abundance: but from him that hath not shall be taken away even that which he hath” (Matthew 25:29). The essence of the “Matthew effect” is the uneven distribution of benefits so that some social actors, already possessing them, continue to accumulate, while other subjects, initially deprived, are deprived even more and, therefore, have less chances for further success.

Merton’s concept and the concept of the “picking winners” policy is a theoretical framework for interpreting university students’ academic failure. This theoretical framework has been applied in education research to study academic underachievement of children with dyslexia or children with functional illiteracy from disadvantaged and lower social class backgrounds. However, these theories are rarely used in higher education research [36; 37]; to our knowledge, they have not been used to study student underachievement.

⁸ Merton R.K. The Matthew Effect in Science: The Reward and Communication Systems of Science Are Considered. *Science*. 1968;159(3810):56–63. Available at: <https://garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf> (accessed 25.06.2024).

⁹ Kerckhoff A.C., Glennie E.J. The Matthew Effect in American Education. In: *Research Sociology of Education and Socialization*. London: JAI Press; 1999. p. 35–66; Bonitz M., Bruckner E., Scharnhorst A. Characteristics and Impact of the Matthew Effect for Countries. *Scientometrics*. 1997;40(3):407–422. <https://doi.org/10.1007/BF02459289>

Materials and Methods

This article’s conclusions are based on the data of an empirical study conducted by the authors. First, we used the method of document analysis to study the following scientific publications focusing on educational policy in Russia and other countries, on educational inequality and academic failure; the content of normative documents regulating relations in education in Russia and the documents on strategic planning for the development of Russian education (national projects, state programs).

Second, we analyzed data on Russian education from statistical and monitoring studies that characterize quantitative and qualitative parameters of student activities and those of educational organizations. Third, we used the results of a semi-formal expert interview ($n = 30$ people, 2020) with representatives of educational organizations of various types in Yekaterinburg and Sverdlovsk Region (schools, colleges, universities, private educational centers). One of the main criteria for the selection of experts was long hands-on experience (at least 10 years) of working with underachieving students (schoolchildren and university students). All respondents were informed about their participation in the study.

The last part of the study has certain limitations in extrapolating data to all Russian inefficient schools due to the use of a qualitative methodology, which provided for the consideration of specific cases of schools in one of the regions of Russia.

Results

State initiatives aimed at reducing inequality in education. In this part of the article, we discuss whether the measures designed by Russian policymakers to reduce educational inequality has led to overcoming educational underachievement. This approach is substantiated by a theoretical framework that establishes the correlation between inequality in education and academic failure. It is worth noting that that the educational policy instruments that we will analyze were developed by Russian policymakers based on international experience in solving educational inequality. However, they have national specifics and are implemented in specific social and economic conditions. It should



also be noted that we will consider the issue in the context of the transition from school to university education, since the basic causes of educational inequality and academic failure lie in school education and manifest themselves when students move from school to university.

The issue of inequality in education was first discussed by Russian researchers in the late 1990s in connection with the post-Soviet transformation of Russian society. Policymakers responded to this issue with several management initiatives (Table 1).

Of all the initiatives presented in table 1, we chose to analyze the Unified State Examination (USE) and the project aimed at supporting schools with poor learning outcomes and/or schools operating in adverse social conditions. In our opinion, examining these two tools will allow us to give the clearest answer to our hypothesis. The results of the initiatives proposed within the framework of the national projects “Education” and “Science and Universities” are difficult to assess now, because the cycle of implementation of these projects has not yet ended.

The impact of the Unified State Examination on reducing educational inequality and academic failure. The USE

was introduced in Russia in 2009 (it had been tested in certain regions from 2001 by analogy with the Scholastic Aptitude Test (SAT) in the USA, Abiturzeugnis in Germany, Mature in Austria, Poland, and the Czech Republic, Gakao in China, etc. In the context of the issue under study, we focus on two functions of the USE: overcoming inequality in education due to territorial differences and social background; improving the quality of enrollment (that is, providing universities with applicants who are well-prepared for university studies). Both functions were integrated in the objective of attracting successful, talented school-leavers from provincial schools to selective universities in the capital cities (Moscow and St. Petersburg).

The statistics show a very mixed picture of the results of the 10-year experience with the USE in terms of reducing both inequality and underachievement among students.

The first result of the introduction of the Unified State Examination: the educational mobility of school leavers from provincial regions increased, but the quality of school education is still higher in capital cities. Among first-year students studying at universities in capital cities, the proportion of those who came from provincial cities

Table 1. State initiatives aimed at reducing the level of inequality in Russian education

Type of initiative	Initiative Implementation Practices
1. Institutional transformation programs	1.1. Introduction of the Unified State Examination (2009). 1.2. Introduction of an additional year of study (transition to 11 years of study, (2007). 1.3. Adopting legislation that stipulates the geographical principle of enrolling children in schools (2012).
2. Programs aimed at equalizing educational chances of students with special educational rights	2.1. Quotas for university places for students with special educational rights (2012). 2.2. Organization of distance education for students from remote areas (2012). 2.3. Measures to develop inclusive education (2012).
3. School Equalization Programmes	3.1. Projects to support schools with low educational outcomes and/or schools operating in adverse social conditions (2018, 2020).
4. Federal project “Modern School” implemented within the framework of the National project “Education”	4.1. Provision of the opportunity for children to receive high-quality secondary education in conditions that match modern requirements, regardless of the place of residence of the child (2018–2024). 4.2. Organization of comprehensive psychological and pedagogical support for participants in educational relations (2018–2024).
5. Federal projects “Cadres” and “Integration” implemented within the framework of the National project “Science and Universities”	5.1. Provision of budget places in universities for at least 50% of school graduates in all regions of the Russian Federation (2018–2024). 5.2. Organization of free of charge education for university students in additional professional programs, obtaining additional qualifications for students on a free of charge basis (2018–2024).

Source: Compiled by the authors.



increased from 30% to 65% on average compared to the early 2000s, when 70% of first-year students were natives of Moscow, St. Petersburg, and the adjacent areas. However, these indicators do not directly prove an increase in the level of educational success of school leavers from provincial regions, since universities in the capitals (Moscow and St. Petersburg) received additional state-funded places, which were filled by the best school leavers from other regions. An indirect indicator that school leavers in capital cities are more competitive than those in other regions is the results of the rating of the 100 best schools in Russia, compiled by the Expert RA agency since 2015 and based on the success of school leavers entering leading (selective) universities. Ranking data from 2015 to 2022 indicate that schools in Moscow, St. Petersburg, and the Moscow and Leningrad Regions, dominate. In 2019, there were 54% of such schools, and only in 2022 did their number decrease slightly to 48%.

When assessing the achievement of the first objective – reducing inequality – we rely on the findings of researchers who have been monitoring this problem since the late 1990s [38]. The conclusions, unfortunately, are as follows:

- the USE contributes to the reproduction of the existing forms of social inequality and the emergence of new ones while also restricting access to higher education depending on geography, which differs in quality and future economic benefits in the labor market;
- educational success has little effect on the chances of children from low-status

families to enter prestigious universities: their families' low cultural and economic capital is an obvious barrier.

The second result of the introduction of the USE: a paradoxical combination of a trend towards improving the quality of the USE and university admission quality and a trend towards a decline in the level of readiness for university studies. The analysis of data collected through Monitoring the Quality of Admissions to Russian Universities for 2019–2021 shows a slight decrease in the proportion of universities that enroll school graduates with low USE scores and an increase in the proportion of universities that enroll applicants with average and high USE scores (Table 2).

However, the results of our sociological research have shown that an increase in USE scores does not mean an increase in readiness for university studies. To substantiate this claim, we will cite fragments of interviews with faculty members from Russian universities, which reflect typical evaluations of the current situation. The informants critically evaluate the USE as a tool for adequate assessment of not only the general readiness of school leavers for university, but even the assessment of their knowledge system: “In relation to the USE and success, I can say that among students in our program, there were applicants with the highest USE scores. They really have subject knowledge and skills. But their personal qualities are not well-developed: they are able to learn, but lack motivation. I understand that schoolchildren know how to master the rules of the game. Does the USE assess all knowledge? It does not

Table 2. Dynamics of the quality of admission to Russian universities with a total enrollment of 300+ people

Average USE score	2012	2019		2020		2021	
	Proportion of universities, %	Proportion of universities, %	Proportion of students enrolled, %	Proportion of universities, %	Proportion of students enrolled, %	Proportion of universities, %	Proportion of students enrolled, %
Under 60	24.8	20.3	12.3	16.9	10.5	17.8	10.1
60–70	42.5	57.4	54.6	52.9	46.6	54.5	49.5
Over 70	32.7	22.3	33.1	30.2	42.9	27.7	40.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Note: For 2013–2018, there are no reliable data in the public domain; 2012 was taken as a reference year, since the data for this year were available in full.

Source: Compiled by the authors based on databases monitoring the quality of admission to universities [Quality of Admission to Russian Universities: 2021] [Electronic resource]. In: Website of the HSE University. Available at: <https://www.hse.ru/ege2021/> (accessed 19.07.2024).



assess communication skills. We can't assess motivation through the USE, either" (female, 38 years old, associate professor, head of a bachelor's degree educational program, teaching experience – 10 years) (Hereinafter, the stylistics and grammar of the respondents' answers have been preserved. – *Ed.*).

As we can see, Russian policymakers have developed a tool that measures some subject knowledge. This is its major difference from European or American exams, which, in addition to subject knowledge, measure abilities, creative potential, and motivation for learning. It is no coincidence that in foreign assessment systems, tests are combined with submitting a portfolio, and oral interviews, all of which test the applicants' psychological qualities and abilities. Such sophisticated assessment tools are mandatory in highly selective universities. In Russian universities, only some prestigious universities are allowed to use this approach, but even they carry out additional tests within specific areas of knowledge.

The interviews conducted revealed another dysfunction of the USE as an institutional instrument. It manifests itself in the so-called coaching of schoolchildren for examination tests. This is evidenced by an excerpt from an interview: "It is difficult to say how success at school and success at university are connected. Applicants are enrolled according to their USE scores, and success is not necessarily determined by the scores. They get coached for the exam, and it's not always the smartest students that get the highest scores. If a creative person has applied a non-standard way of solving a problem or presenting their ideas, they may not get the highest score" (female, 42 years old, associate professor, teaching experience – 22 years).

The introduction of the USE in Russian education led to the emergence of a market of tutors who prepare students exclusively for the USE. According to a survey by Rambler&Co and SberUslugi, 49% of Russians with schoolchildren use the services of private tutors (almost 1 million people took part in the study), with 35% doing so on a regular basis. The volume of investment in tutoring naturally increases as children grow. In 2021, parents of

children in grades 7–8 spent an average of 2,800 rubles per week, those with children in grade 9 – 3,000 rubles, and those with children in grades 10–11 – 3,500 rubles.

Thus, the final school year, together with private tutoring, is not a year of full-value education, but a year of coaching for the Unified State Examination. Existing creative abilities, flexibility of thinking, interest in knowledge, and motivation for learning are destroyed as a result of "dumb drills". This situation is reflected in the following interview fragment: "University students need fundamental background training. We used to have excellent system of preparing schoolchildren for higher education. To get the most out of university education, one needed to prepare while still at school. Now we often have applicants who do not know the laws of mechanics, trigonometric functions. When I ask them what they were taught in school, they say that they were not taught, but coached to answer the questions in the Unified State Examination correctly" (male, 57 years old, professor, director of institute, teaching experience – 34 years).

Effectiveness of state support for schools at risk in reducing educational inequality and academic failure. In this section of the article, we will consider another institutional initiative of Russian policymakers – projects to support schools with low educational outcomes and/or schools operating in adverse social conditions.

Previously, schools where most students were academically unsuccessful were subject to institutional stigmatization. In some cases, even the municipal districts where such "unsuccessful" schools were concentrated could be subject to stigmatization. Such districts include the outskirts of large cities, settlements of blue-collar workers, and remote rural areas with low economic potential, poor infrastructure, and limited cultural and educational resources. Schools in such areas teach a complex student body, with a large proportion of children from single-parent, low-income families with a low level of education, migrant families, and addicts.

The main objective for teachers in such schools is to get their students through at least 9 grades, and if there are talented children among them, to help them

successfully complete 11 grades, although only a few of them enter universities. Here is an excerpt from an interview with a teacher from a school like this: “When I listen to education officials with their rhetoric of achievements, I really want to shout: “Yes, you haven’t worked at a school in Vtorchik¹⁰! Work here for at least a year, and you will understand what it is like. Strong teachers don’t stay here. More or less prosperous families move to other districts, it’s like a stigma” (female, 52 years old, school teacher, teaching experience – 30 years).

Many of the grounds for social stigmatization at school, which manifests itself as described above, are generated by the institutional context of Russian education. The current educational policy in Russia takes into account the burning issue of the increase in the number of “inefficient” schools. To address this issue, projects were initiated to identify such schools and develop programs to help them. In 2018, the government devised the “Modern School” federal project, focused on assisting schools operating in adverse social conditions and schools with low learning outcomes. In 2020, another project was launched – the “500+ project”. It also aims to improve the quality of education by providing support for schools with low educational outcomes (LEO) operating in adverse socio-economic conditions, as well as targeted support for students with learning difficulties.

The social mission of these projects was to overcome inequality in education and improve the quality of the human capital of young people entering universities. However, we can see that the majority of graduates of “inefficient” schools cannot overcome their academic failure. The exception is resilient schools, that is, schools that, due to special state support based on the School Effectiveness and School Improvement model, were able to overcome adverse circumstances and ensure the quality of education and high USE scores. A school falls into the category of resilient schools if it has more than 30% of children with a low index of family educational resources and more than 10% of children reach the third level of literacy (there are

only six such levels). According to the Federal Institute for Educational Quality Evaluation, only 10% of resilient schools are at risk.

Researchers at the HSE University have studied the educational trajectories of children from resilient schools. During the transition to high school, a clear social elevator is at play. More children make it to grade 10 in resilient schools than in completely dysfunctional schools and in schools with “problem-free” children and poor outcomes.

However, when moving from school to university, graduates from resilient schools still lag behind – the social elevator stops working for them. More children from resilient schools than from disadvantaged schools enter universities, but fewer than those from schools for well-off children with both good and poor learning outcomes. Thus, resilient schools make it possible to smooth out inequality, but only partially. In this situation, the laws of low social origin and poor family capital, which we pointed out above when considering the dysfunctions of the USE, apply.

The case of Russian LEO schools and resilient schools demonstrates the shortcomings of an educational policy that does not fully provide for overcoming the academic failure of schoolchildren from low-resource schools, families, and territories. The schools at risk, even with some support from the authorities, cannot provide their graduates with motivation to continue their studies, orientation towards higher education, a sufficient level of knowledge for studying at university, and, of course, material resources. Accordingly, students from such schools cannot be considered academically successful.

In this part of the article, we have focused on the problem of Russian “inefficient” schools and those factors that affect the situation of educational failure in them. However, in addition to the locally existing circumstances, it should be borne in mind that such schools are also under pressure from the general social context of the educational failure of young students. Recent studies show that Russian education is steadily moving towards becoming a estate education, and the institutional mechanisms of transition from secondary school

¹⁰ Vtorchermet (Vtorchik) is the name of a remote working-class district of Yekaterinburg distinguished by a high level of social adversity.



to higher education actively contribute to this [38]. The considered case of “inefficient” schools is another proof of the ineffectiveness of the government educational policy in terms of overcoming educational inequality.

Moreover, many other government initiatives aimed at equalizing educational chances paradoxically generate other forms of educational inequality. Thus, the digitalization of Russian education, actively implemented with the support of the Federal project “Digital Educational Environment”, leads to the emergence of new forms of digital inequality, including in the pedagogical environment. Despite government support, Russian schools still have different levels of development of the material and technical base, the formation of digital competencies among students, teachers and their parents.

In the same perspective, it is possible to evaluate the practices of competitive selection of pupils in educational organizations or classes implemented by Russian schools. Despite the fact that such practices are not legally permitted, and school enrollment is conducted according to the priority principle of territorial registration, the most prestigious schools often use selective selection.

Expert interviews have shown that the practice of dividing students into classes (“strong class” with successful pupils, “weak class” with unsuccessful pupils) has signs of stigmatization. It manifests itself in the linguistic labeling of classes: “strong” classes are usually designated by the first letters of the alphabet, “weak” classes by subsequent letters, teachers call classes with unsuccessful students “difficult”: “In schools, I often see the same situation, when in each parallel there are selected classes, “good” and weak, “bad”. Of course, parents try to get their child into a strong class. Someone understands that for this, the student must be very well prepared for school. If we are talking about high school students, then you need to show yourself a diligent student. As a rule, the strongest classes are classes “A” and “B”. The further down the alphabet, the more often the class turns out to be weaker, problematic” (female, 49 years old, school teacher, teaching experience – 26 years).

Stigma entails not only the linguistic and semantic labeling of classes with unsuccessful pupils, but also their inequality in resource provision. So, in most cases, not the strongest teachers work in a class with weak pupils. Strong teachers prefer to work with “good” classes. It is noteworthy that teachers often support such a distribution of students and teachers themselves: “I think it’s the right decision to divide classes according to student performance, because in a classroom where all the guys are “even” it’s easier to work and achieve results. The problem is that some colleagues don’t want to work with difficult classes. They are often assigned to new or young teachers who are still adapting themselves. Sometimes there are suggestions to mix classes to “pull up” the laggards, but they quickly fade away. Parents of students in “good” classes are very indignant. And it is not beneficial for the school administration when the indicators decrease” (female, 54 – years old, school teacher, teaching experience – 22 years).

The situation is aggravated by the fact that lower requirements are deliberately imposed on unsuccessful pupils, preventing the very possibility of a “growth zone”. As for the school administration, it supports such selection in order to ensure high performance indicators of the institution by concentrating educational success and failure in different classes.

Thus, in the analyzed situations, the “Matthew effect” is clearly manifested, well described in the scientific literature: “strong” educational organizations and educationally successful students become stronger, “weak” organizations and unsuccessful students become weaker, the gap between them grows catastrophically. Government support measures ensure that “inefficient” schools meet the minimum level of their compliance with the requirements of “success”, while effective schools receive additional impulses of accelerated development.

The pitfalls of “picking winners”. Next, we will analyze another institutional instrument that influences the current problematic situation. We are talking about special privileges for university entrants who win prizes in special intellectual competitions and contests while at school. We will interpret



this tool based on the concept of “picking winners”.

The institutionalization and scaling up of the “picking winners” policy took place in the 2010s, when the Russian Academic Olympics (RAO) became a mass movement. Over 5 years (from 2018 to 2022), the share of participants in the school stage of the RAO¹¹ increased by 14%, and the share of those taking part in the municipal stage by 8%. On average, 23% of school-stage participants take part in the municipal stage. In 2022, about 7 million schoolchildren took part in the school stage, and 6,000 high school students took part in the final stage, with 499 receiving winners’ certificates and 2,436 prizes.

Winning the RAO still puts university applicants at an advantage. However, the functions of the contest as an institutional instrument have changed significantly since Soviet times.

For the state, the RAO ensures the implementation of the “concept of a nationwide system for identifying and developing young talents” (adopted in 2012). The intellectual contest movement is part of the state infrastructure for supporting talent, which also includes the “Talent and Success” foundation and the educational centers “Sirius”, “Golden Ratio”, “Artek”, “Smena”, “Orlyonok”, and “Ocean”. Every month, 800 children from all regions of Russia come to Sirius, which has the status of a special federal territory¹². The “Golden Ratio” foundation for supporting talented children and youth trained 1,423 people in 2020 and 2,088 people in 2021¹³.

For universities, the institutional talent management mechanisms developed in recent years have become essential tools for attracting applicants with good indicators that reflect the quality of admission. In turn,

the quality of admission is a marker of institutional effectiveness and reputation. Since 2010, the Higher School of Economics has been monitoring the quality of university admissions, and the results act not only as an information base, but also as a tool for rating Russian universities that applicants are guided by.

For students, participation in the RAO has become a separate institutionalized track for entering university, since winning ensures admission without having to go through the standard selection process. Previously, state-funded places in universities were distributed in such a way that there would be enough for both contest winners and those who went through the standard selection procedures. Now, there is very often a situation when, after the winners have used their right to preferential admission, there are too few or no state-funded places left.

According to statistics, most of the winners enter highly selective universities, especially universities in Moscow and St. Petersburg (Table 3). The USE and RAO thus stimulate the outflow of talented young people from the regions and their concentration in the country’s prestigious universities. The rest of the students with average and low levels of educational achievements are concentrated in universities located in other regions of Russia.

In 2022, of the regional universities, only the Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (165 people) and Tomsk State University became the most attractive for “winners of RAO”¹⁴. In total, the share of winners of RAO enrolled in regional universities was 13.6%.

The question arises: do the USE and the Talent Support System help overcome educational inequality and academic failure on a national level? The most likely answer is no. They lead to successful students concentrating in prestigious, selective universities, which does not reflect the general situation with students’ educational success in the higher education system.

¹¹ RAO is carried out in 4 stages: 1 – school stage, 2 – municipal stage, 3 – regional stage, 4 – national (final) stage.

¹² “Sirius”: Educational center [Electronic resource]. Available at: <https://sochisirius.ru/o-sirius-use/obschaja-informatsija> (accessed 19.07.2024).

¹³ Annual report of the “Golden Ratio” Foundation for the Support of Talented Children and Youth [Electronic resource]. In: Website of the “Golden Ratio” Foundation for the Support of Talented Children and Youth. Available at: <https://zsfond.ru/o-fonde/missiya/> (accessed 19.07.2024).

¹⁴ Monitoring the quality of university admission – 2022 [Electronic resource]. In: Website of the HSE University. Available at: <https://ege.hse.ru/rating/2022/91645021/all/> (accessed 19.07.2024).

Table 3. The number of students enrolled in highly selective Russian universities without entrance examinations

University	The number of students enrolled in state-funded places, people	Number of students enrolled without entrance examinations, people	Proportion of students enrolled without entrance examinations, people, %
Lomonosov Moscow State University	3,931	491	12.5
HSE University	2,540	1,074	42.3
St. Petersburg University	2,173	333	15.3
Financial University under the Government of the Russian Federation	1,454	442	30.4
ITMO University	1,301	609	46.8
People's Friendship University of Russia	1,090	159	14.6
Moscow Institute of Physics and Technology	1,005	471	46.9
National Research Nuclear University MEPhI	1,055	297	28.2
National University of Science and Technology "MISiS"	730	159	21.8
MGIMO University	401	86	21.4

Source: Compiled and calculated by the authors according to Monitoring the quality of university admission – 2022 [Electronic resource]. In: Website of the HSE University. Available at: <https://ege.hse.ru/rating/2022/91645021/all/> (accessed 19.07.2024).

It is worth summarizing the results of four studies of students' educational success in highly selective and non-selective universities: a study conducted at Moscow State University (2011), a study conducted at the International Institute of Economics and Finance of HSE University (2011), the interuniversity study "Academic success of first-year university students in Russia" (2010), a joint study by Moscow State University and RUDN University (2021). It should be noted that there are no systematic or national comparative studies of this issue in Russia. Our focus is on data from local studies, which, despite their limitations, provide insight into students' academic success and difficulties. We draw four conclusions based on the analysis of the data of these studies.

The first conclusion suggests that the winners and prize-winners of the contests demonstrate significantly higher academic achievements than students who were enrolled in universities based on USE scores. Representatives of this group have published research articles more often than other categories (one in five), have mastered information technologies, learn foreign languages, and continue to participate in intellectual competitions, achieving high results at the national and international

levels. Based on these data, the state initiative to develop RAO as a tool for selecting successful students could be considered effective.

The second conclusion suggests that the effect of the academic excellence of the winners lasts only for 1 or 2 years; later, the level of educational success becomes equally high for the winners of national contests and for students with high USE scores. This indicates that the quality of education in highly selective universities makes it possible to equalize the level of academic success among different groups of students with the same initial educational background. This conclusion means that institutional initiatives at the university level cease to play a significant role, yielding to the influence of internal organizational factors (strong human resource potential, the university's material and technical resources, etc.).

The third conclusion emphasizes the role of non-cognitive factors in academic success. The first factor is the expulsion of underachieving students in the first year. The second factor is the personal qualities of successful students, such as perseverance, determination, a high level of motivation for achievement and gaining knowledge, and a focus on results. This conclusion does not



prove the positive role of institutional initiatives, but evidences the great importance of the university's internal educational policy and the students' non-cognitive capital.

The fourth conclusion is that different institutional grounds for entering a university form a heterogeneous student flow in terms of the quality of training, the realization of individual abilities and inclinations, and the level of motivation and requirements. The prize-winners of national contests for schoolchildren, indeed, form the most promising, motivated, and academically successful group of students. However, the variable grounds for entering a university and the heterogeneity of the student body lead to conflicts and contradictions within higher education. This conclusion shows the dysfunctionality of the institutional solutions that imply various tracks of admission to Russian universities.

Discussion and Conclusion

Russian educational policy is focused on solving global problems of education: overcoming inequality in education, improving its quality, and, through this, improving the quality of young people's human capital. As we can see, the declared goals generally correlate with the UN's sustainable development goals. Nevertheless, this study shows that these goals are not fully achieved, and educational policy instruments are not always effective.

The positive vector of Russia's educational policy is reflected in the documents for strategic planning for the development of education (the national project "Education", the federal project "Success of every child", etc.). The state initiatives developed by policymakers seem to be based on best global practices in solving these problems and should have led to success. In the final part of the article, we will try to explain the reasons for this problematic situation.

Interpretation 1. The institutional instruments analyzed (the Unified State Examination, the 500+ project, Russian Academic Olympics) have a predominantly selective function. They contribute to the selection of "successful" and "unsuccessful" students, but do not affect the foundations of their educational success or failure. The key to successful preparation for the USE or RAO is not institutional or

organizational resources, but the capital of the family (financial, cultural, educational, and social capital and family investments). That is, educational success is not determined by state investment in education and students' educational success.

The positive effect of the 500+ project, aimed at supporting schools at risk, was that schoolchildren from disadvantaged families and territories achieve success in passing the USE and thus get at least a minimal chance of continuing their education at university. However, students from the risk group cannot realize this chance, since neither the family nor institutional elevators can provide them with upward mobility when transitioning from school to university. Nevertheless, the example of this government initiative shows the great potential of such support projects for overcoming academic failure. These projects can be viewed as the basis for overcoming inequality in education at its very basic levels. They are state investment projects in the future of youth.

Meanwhile, Russian educational policy to a greater extent cultivates and finances selection mechanisms, thereby realizing the dominant principle of "supporting winners" or "skimming". Thus, the "Matthew effect" clearly manifests itself, which consists in the uneven distribution of benefits to some social actors who already possess them, while other subjects, initially deprived, are deprived even more and, therefore, have fewer opportunities for further success.

Interpretation 2. Educational policy in Russia has long ignored the very problem of the decline in the quality of school education, which has negative effects on higher education as well. Today, there is a wide global experience of overcoming the academic failure of various groups of students – those from socially disadvantaged families, those living in depressed areas, those with disabilities, dyslexia, children from migrant families, etc. This experience is relevant for Russian school education, since schoolchildren's academic failure is distinguished by its sources and causes. Overcoming schoolchildren's academic underachievement is primary in relation to university students' educational success. And this problem can be solved by taking into account existing international experience.



At the moment, the lack of systemic institutional solutions for overcoming academic failure makes mechanisms for improving the quality of university admissions ineffective. Such mechanisms have a positive effect only on highly selective universities. They do not solve the problem of the concentration of academic failure in low-resource regional universities.

The analysis of educational policy measures in the context of overcoming academic failure reflects some latent contradictions in the Russian education system. First of all, there is inconsistency in the tracks of transition from school to university. There are only five tracks: USE; winning the RAO; use of the quota (ethnic minorities, children with disabilities); admission sponsored by enterprises; admission to a university after a vocational college. This article examined only two tracks, but even such analysis showed the risk of heterogeneity in terms of readiness for university studies. Since there are no adaptive (“levelling”) programs or courses for students of different levels at Russian universities, such heterogeneity is fraught with either a decrease in the overall quality of education (in mass universities) or an increase in dropouts (in highly selective universities).

Another latent problem identified in this study was the inadequacy of the tools for assessing school leavers’ knowledge and skills. A comparative analysis of the USE with similar exams in other countries shows

its limited nature and low efficiency as an assessment and selection tool. Studies of the academic performance of students in highly selective universities have shown that the success of their studies is mediated by such non-cognitive factors like motivation for achievement, cognitive interest, and perseverance. However, the USE does not assess these qualities, and preparing for the exam turns into coaching for the tests.

This study’s general conclusion is the following: the tools for overcoming academic failure should be developed (improved) by policymakers by taking into account the other issues that Russian education is facing. Borrowed institutional solutions must be adapted to the “depth and breadth” of national characteristics in order to unleash their potential and achieve the most important goals of education.

The results obtained in the study are of practical importance. They are important for developing support measures for various groups of students experiencing academic difficulties. The study shows the directions of improving the educational policy of Russia in the context of overcoming academic failure at both the institutional and organizational levels. The study indicates the need for further consideration of the latent consequences of ongoing government programs and projects in the field of education. In a practical sense, this will help to increase the effectiveness of institutional measures to overcome the academic failure of students.

REFERENCES

1. Rozhkova K.V., Roshchin S.Yu., Solntsev S.A., Travkin P.V. The Differentiation of Quality in Higher Education and Graduates’ Wages in Russia. *Educational Studies Moscow*. 2023;(1):161–190. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-161-190>
2. Widiarsyah A. [The Role of Economics in Education and Education in Economic Development]. *Cakrawala-Jurnal Humaniora*. 2017;17(2):207–215. (In Ind., abstract in Eng.) Available at: <https://ejournal.bsi.ac.id/ejurnal/index.php/cakrawala/article/view/2612/1797> (accessed 29.07.2024)
3. Zhu T.-T., Peng H.-R., Zhang Y.-J. The Influence of Higher Education Development on Economic Growth: Evidence from Central China. *Higher Education Policy*. 2018;31:139–157. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0047-7>
4. Ebzeeva Yu.N., Smirnova Yu.B. Quality of Education as the Key Element of University’s Reputation: Current Trends in the Development of Additional Professional Education. *Bulletin of the South Russian State Technical University. Series: Socio-Economic Sciences*. 2023;16(2):94–104. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17213/2075-2067-2023-2-94-104>
5. Leonte R.-E. Relationship between Achievement Goal Orientation, Fear of Failure and Academic Performance. *Educatia 21 Journal*. 2023;26:131–138. Available at: <https://scispace.com/papers/relationship-between-achievement-goal-orientation-fear-of-failure-1rukyn98uk> (accessed 29.07.2024).



6. Najimi A., Sharifirad G., Amini M.M., Meftagh S.D. Academic Failure and Students' Viewpoint: The Influence of Individual, Internal and External Organizational Factors. *Journal of Education and Health Promotion*. 2013;2(1):22. <https://doi.org/10.4103/2277-9531.112698>
7. Cherniakevich E.Yu. Psychological Determinants of Learning Activities of Academically Underachieving University Students. *Vestnik universiteta*. 2022;(9):199–206. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2022-9-199-206>
8. Musleh A.M. Identification of Factors of Low Grades and Academic Failure of Medical Students. *International Journal of Pharmaceutical and Bio Medical Science*. 2024;4(3):192–198. <https://doi.org/10.47191/ijpbms/v4-i3-12>
9. Ajjawi R., Boud D., Zacharias N., Dracup M., Bennett S. How Do Students Adapt in Response to Academic Failure? *Student Success*. 2019;10(3):84–91. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1403>
10. Lang K., Siniver E. Why Is an Elite Undergraduate Education Valuable? Evidence from Israel. *Labour Economics*. 2011;18(6):767–777. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2011.06.008>
11. Nyström A.S., Jackson C.P., Salminen-Karlsson M. What Counts as Success? Constructions of Achievement in Prestigious Higher Education Programs. *Research Papers in Education*. 2018;34(4):465–482. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1452964>
12. Shcheglova I., Gorbunova E., Chirikov I. The Role of the First-Year Experience in Student Attrition. *Quality in Higher Education*. 2020;26(3):307–322. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1815285>
13. Abreu Alves S., Sinal J., Lucas Neto L., Marôco J., Gonçalves Ferreira A., Oliveira P. Burnout and Dropout Intention in Medical Students: The Protective Role of Academic Engagement. *BMC Medical Education*. 2022;22:83. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9>
14. Thiele M., Leisenring A. Class Incorporated: Stratified Patterns of Academic Engagement at a Highly Selective University. *Sociological Research Online*. 2021;27(2):415–433. <https://doi.org/10.1177/13607804211013822>
15. Bathmaker A.M., Ingram N., Waller R. Higher Education, Social Class, and the Mobilisation of Capitals: Recognising and Playing the Game. *British Journal of Sociology of Education*. 2013;34(5–6):723–743. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
16. Raza S., Naeem M., Abbas Q., Mohammad A. Investigating the Influence of Minority Religious Identity on Academic Achievement in Pakistani Educational Institutions. *International Journal of Contemporary Issues in Social Sciences*. 2024;3(1):317–329. Available at: <https://ijciss.org/index.php/ijciss/article/view/308> (accessed 29.07.2024).
17. Gauthier T. A Renewed Examination of the Stigma Associated with Community College Career and Technical Education. *Community College Journal of Research and Practice*. 2020;44(10–12):870–884. <https://doi.org/10.1080/10668926.2020.1758835>
18. Buchmann C., DiPrete T.A., McDaniel A. Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*. 2008;34:319–337. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>
19. Taraszow T., Gentrup S., Heppt B. Egalitarian Gender Role Attitudes Give Girls the Edge: Exploring the Role of Students' Gender Role Attitudes in Reading and Math. *Social Psychology of Education*. 2024;27:3425–3452. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09913-3>
20. Ullah H., Ullah R., Shoaib M. A Cultural Transformation: Pakistani Girls Outperforming Boys in Education. *Qlantic Journal of Social Sciences*. 2023;4(3):173–183. <https://doi.org/10.55737/qjss.355122226>
21. Troiano H., Elias M. University Access and After: Explaining the Social Composition of Degree Programs and the Contrasting Expectations of Students. *Higher Education*. 2014;67:637–654. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>
22. Colicol F., Sali-Latif F. Parental Occupation, Social Class, and School Choice in Southern Philippines: Their Implications to Educational Public-Private Partnership vis-à-vis the K-12 SHS Voucher Program. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2023;22(6):345–369. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.19>
23. Matveev V.V., Bolshakov A.Yu. Reproduction of Inequality in Russian Education: State and Prospects of Research. *Vestnik Instituta sotsiologii*. 2024;15(1):215–235. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.19181/vis.2024.15.1.11>
24. Gerber T.P., Hout M. Tightening Up: Declining Class Mobility during Russia's Market Transition. *American Sociological Review*. 2004;69(5):677–703. <https://doi.org/10.1177/000312240406900504>
25. Bukodi E., Goldthorpe J.H. Intergenerational Class Mobility in Industrial and Post-Industrial Societies: Towards a General Theory. *Rationality and Society*. 2022;34(3):271–301. <https://doi.org/10.1177/10434631221093791>
26. Lucas S. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*. 2001;106(6):1642–1690. <https://doi.org/10.1086/321300>



27. Andrew M. Effectively Maintained Inequality in U.S. Postsecondary Progress: The Importance of Institutional Reach. *American Behavioral Scientist*. 2017;61(1):30–48. <https://doi.org/10.1177/0002764216682809>
28. Kiran A., Saxena A.K., Jain K., Shalini Insights into the Associations of Polygenic Risk Scores and Parents' Socioeconomic Status on Students' Educational Achievement. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024;6:e2024ss0512. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0512>
29. Yousif O.E.Y., Yusria A.H.A., Yusra A.M.A., Wedgan M.M.A. Impact of Socioeconomic Status on Academic Achievement of Medical Students at Alzaieem Alazhari University 2021–2022. *International Journal of Education, Culture and Society*. 2023;8(1):25–33. <https://doi.org/10.11648/j.ijecs.20230801.14>
30. Weiss F., Schindler S. EMI in Germany: Qualitative Differentiation in a Tracked Education System. *American Behavioral Scientist*. 2017;61(1):74–93. <https://doi.org/10.1177/0002764216682811>
31. Shi J., Sadowski B.M., Zeng X., Dou S., Xiong J., Song Q., et al. Picking Winners in Strategic Emerging Industries Using Government Subsidies in China: The Role of Market Power. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023;10:394. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01910-9>
32. Denney S., Southin T., Wolfe D.A. Do Winners Pick Government? How Scale-Up Experience Shapes Entrepreneurs' Assessments of Innovation Policy Mixes. *Science and Public Policy*. 2023;50(5):585–870. <https://doi.org/10.1093/scipol/scad030>
33. Ivanchenko O.S. Reproduction of Young Scientists as a Socio-Professional Group in Modern Russian Realities. *Caucasian Science Bridge*. 2022;5(4):99–107. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2022.4.10>
34. Hawthorne L. “Picking Winners”: The Recent Transformation of Australia's Skilled Migration Policy. *International Migration Review*. 2005;39(3):663–696. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2005.tb00284.x>
35. Kaufmann E. Academic Freedom in Crisis: Punishment, Political Discrimination, and Self-Censorship. *Center for the Study of Partisanship and Ideology*. 2021;2. Available at: <https://www.cspicenter.com/p/academic-freedom-in-crisis-punishment> (accessed 25.06.2024).
36. Weis R., Bittner S.A. College Students' Access to Academic Accommodations Over Time: Evidence of a Matthew Effect in Higher Education. *Psychological Injury and Law*. 2022;15(12):236–252. <https://doi.org/10.1007/s12207-021-09429-7>
37. Pisoni D. Between Idealism and Pragmatism: Social Policies and Matthew Effect in Vocational Education and Training for Disadvantaged Youth in Switzerland. *Social Inclusion*. 2018;6(3):289–300. <https://doi.org/10.17645/si.v6i3.1515>
38. Cherednichenko G.A. School–University Transition: Human Capital vs Social Inequality. *Vlast*. 2022;30(5):133–144. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31171/vlast.v30i5.9253>

About the authors:

Garold E. Zborovsky, Dr.Sci. (Philos.), Professor, Research Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (19 Mira St., Yekaterinburg 620002, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, **Scopus ID:** 6505899907, **SPIN-code:** 9068-9732, garoldzborovsky@gmail.com

Polina A. Ambarova, Dr.Sci. (Sociol.), Associate Professor, Professor of the Chair of Sociology and Technologies of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (19 Mira St., Yekaterinburg 620002, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3613-4003>, **Researcher ID:** R-6839-2016, **SPIN-code:** 1351-6671, borges75@mail.ru

Nina V. Shabrova, Dr.Sci. (Sociol.), Associate Professor, Professor of the Chair of Sociology and Technologies of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (19 Mira St., Yekaterinburg 620002, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5694-1040>, **Researcher ID:** C-1970-2017, **SPIN-code:** 9074-1730, urfu-stu@mail.ru

Authors' contribution:

G. E. Zborovsky – formulation or evolution of overarching research; conducting a research and investigation process; visualization; specifically critical review.

P. A. Ambarova – conducting a research and investigation process; writing the initial draft; visualization; specifically critical review.

N. V. Shabrova – conducting a research and investigation process; application of statistical techniques to analyze study; visualization; specifically critical review.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 28.08.2024; revised 21.11.2024; accepted 29.11.2024.

Об авторах:

Зборовский Гарольд Ефимович, доктор философских наук, профессор, профессор-исследователь Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, **Scopus ID:** 6505899907, **SPIN-код:** 9068-9732, garoldzborovsky@gmail.com

Амбарова Полина Анатольевна, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3613-4003>, **Researcher ID:** R-6839-2016, **SPIN-код:** 1351-6671, borges75@mail.ru

Шаброва Нина Васильевна, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5694-1040>, **Researcher ID:** C-1970-2017, **SPIN-код:** 9074-1730, urfu-stu@mail.ru

Вклад авторов:

Г. Е. Зборовский – формулирование замысла исследования; осуществление научно-исследовательского процесса; визуализация результатов исследования; критический анализ черновика рукописи.

П. А. Амбарова – осуществление научно-исследовательского процесса; написание черновика рукописи; визуализация результатов исследования; критический анализ черновика рукописи.

Н. В. Шаброва – осуществление научно-исследовательского процесса; применение статистических методов для анализа данных исследования; визуализация результатов исследования; критический анализ черновика рукописи.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 28.08.2024; одобрена после рецензирования 21.11.2024; принята к публикации 29.11.2024.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ MODERNIZATION OF EDUCATION



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.260-281>

EDN: <https://elibrary.ru/tfvpdk>

УДК / UDC 378.1:330.1

Оригинальная статья / Original article

Кадры высшей научной квалификации по экономическим наукам: секторальное распределение

С. И. Пахомов ✉

Российская академия образования,
г. Москва, Российская Федерация
✉ pakhomovsi@minobrnauki.gov.ru

Аннотация

Введение. Кадры высшей научной квалификации представляют собой ключевой элемент обеспечения конкурентоспособности экономики, выступая стратегическим фактором сохранения экономической безопасности страны и устойчивого развития социально-культурной и других сфер деятельности. Современные исследования не охватывают все сегменты воспроизводства научных кадров: оценку научной квалификации, структуру занятости обладателей ученой степени, защитивших диссертационные работы в разрезе конкретной отрасли науки – экономических наук. Цель исследования – выявление тенденций и закономерностей в воспроизводстве кадров высшей научной аттестации по экономическим наукам применительно к показателям подготовки таких кадров и их научной аттестации.

Материалы и методы. Объектом исследования выступили кадры высшей научной квалификации и диссертационные советы по экономическим наукам. Использованы методы статистического анализа данных: сравнение средних, кластеризация и факторный анализ, а также метод экспертных оценок. Для расчета численности кандидатов и докторов наук применялся аналитический подход, предусматривающий сложение количественных данных о защитах диссертаций в разрезе возрастов.

Результаты исследования. На 2024 г. по экономическим наукам функционировало 132 диссертационных совета, созданных приказами Минобрнауки России, и 135 советов – организациями в рамках самостоятельного присуждения ученых степеней, в которых суммарно проведено 92 докторских и 494 кандидатских защиты диссертаций; наибольшее число приходится на Центральный и Северо-Западный федеральные округа. На основе методики, базирующейся на показателях возрастной структуры соискателей ученой степени, рассчитана численность кандидатов и докторов по экономическим наукам и их структура по возрастным категориям. Отмечается, что наибольшее количество защитившихся соискателей ученой степени работает в сфере образования, а также занимается бизнесом. Выполненный расчет позволил оценить численность молодых ученых – кандидатов и докторов экономических наук.

Обсуждение и заключение. Проведенный анализ позволяет прогнозировать востребованность кадров для отраслей экономики. Полученные результаты могут быть применены для определения прогнозных потребностей подготовки кадров, гармонизации системы научной аттестации, развития сети диссертационных советов, определения новых подходов к приему в аспирантуру и повышению эффективности выпуска, а также для совершенствования управления комплексом процессов организации научных исследований по экономическим дисциплинам.

Ключевые слова: обладатель ученой степени, диссертационные советы, территориальное распределение, востребованность в сферах экономики, подготовка научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, государственная система научной аттестации, оценка научной квалификации, экономические науки

© Пахомов С. И., 2025



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

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Пахомов С.И. Кадры высшей научной квалификации по экономическим наукам: секторальное распределение. *Интеграция образования*. 2025;29(2):260–281. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.260-281>

Highly Qualified Scientific Personnel in Economic Sciences: Sectoral Distribution

S. I. Pakhomov ✉

Russian Academy of Education,
Moscow, Russian Federation

✉ pakhomovsi@minobrnauki.gov.ru

Abstract

Introduction. Highly qualified scientific personnel are a prerequisite for economic competitiveness and a crucial factor in maintaining the economic security of our country, as well as in developing the socio-cultural and other spheres of activity. Current research does not encompass all segments of the scientific personnel reproduction process: assessment of scientific qualifications, the employment structure of those holding academic degrees, and the analysis of defended dissertations within specific scientific fields – such as economics. The aim of this research is to analyze the state and patterns of reproduction of highly qualified personnel in the field of economics, using quantitative indicators of personnel training and scientific certification/assessment.

Materials and Methods. The research object includes highly qualified scientific personnel and dissertation boards in economics. The methods used include statistical data analysis – specifically, mean comparison, clustering, and factor analysis – as well as expert assessments. The number of candidates (PhD holders) and doctors of sciences (Higher Doctorate holders) was calculated using an analytical approach involving the aggregation of quantitative data on dissertation presentations, categorized by age.

Results. As of 2024, there were 132 dissertation boards functioning in economics, established by orders of the Ministry of Science and Higher Education of Russia, and 135 boards established by organizations within the framework of independent awarding of academic degrees, in which a total of 92 doctoral (Higher Doctorate) and 494 candidate (PhD) dissertation presentations were held; the largest number of these were in the Central and Northwestern Federal Districts. Based on the developed methodology, which relies on indicators of the age structure of applicants for academic degrees, the number of candidates (PhD holders) and doctors of sciences (Higher Doctorate holders) in economics and their structure by age categories were calculated. It is noted that the largest number of those who have defended their dissertations work in the field of education and also in business. The calculation allowed for an assessment of the number of young scientists – candidates (PhD holders) of economic sciences and doctors (Higher Doctorate) of economic sciences.

Discussion and Conclusion. The analysis into the state of learning of highly qualified personnel in economics allows, based on the established quantitative indicators, to forecast their demand in various economic sectors. In conditions of an acute shortage of scientific personnel necessary for innovative scientific and technological solutions and approaches that meet the task of building a knowledge economy the obtained results can be used to determine projected personnel training needs, harmonize the training system and the scientific certification/assessment system, develop the network of dissertation boards, define new approaches to postgraduate admissions and improve the efficiency of postgraduate graduation with dissertation presentation, as well as to improve the management of the complex of processes related to the organization of scientific research in economic disciplines.

Keywords: academic degree holder, dissertation boards, territorial distribution, relevance in the fields of economics, training of highly qualified scientific and scientific-pedagogical personnel, state scientific certification system, assessment of scientific qualifications, economic sciences

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

For citation: Pakhomov S.I. Highly Qualified Scientific Personnel in Economic Sciences: Sectoral Distribution. *Integration of Education*. 2025;29(2):260–281. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.260-281>



Введение

В результате непрерывной трансформации современной российской экономики (проблемы обеспечения технологического суверенитета, открытие новых возможностей цифровых решений становятся приоритетными), фундаментальные и прикладные научные исследования обретают важную роль, а кадры высшей научной квалификации занимают свое место среди специалистов, стремящихся к развитию и обеспечению лидерства нашей страны.

Экономисты как научные кадры представляют одно из профессиональных сообществ, чья роль в будущем останется на стабильной позиции, независимо от степени цифровизации экономики. В итоге актуальными становятся вопросы результативности их подготовки и анализа востребованности на рынке труда. В данном контексте система научной аттестации «призвана служить динамичному экономическому и культурному росту, повышению научного потенциала и укреплению технологической независимости страны» [1].

Функционирующие диссертационные советы, в которых проходят защиты кандидатских и докторских диссертаций по экономическим наукам, создаются приказами Минобрнауки России, а также открываются организациями самостоятельно в рамках получения ими права присуждения ученых степеней. Возможность самостоятельного присуждения ученых степеней реализуется с 2016 г. в государственной системе научной аттестации, и в настоящее время осуществляется в деятельности 38 организаций, при этом около трети диссертаций защищается в советах на базе данных учреждений [2].

В условиях растущего многообразия организационно-правовых форм, институтов и процедур, анализ состояния процесса воспроизводства кадров высшей научной квалификации является необходимым критерием определения направлений развития государственной системы научной аттестации, отбора лучших практик для их последующего масштабирования в рамках всей системы, своевременного выявления деструктивных процессов. Инструмент расчета

общей численности исследователей с ученой степенью по экономическим наукам – один из важных показателей, выступающий исходной точкой рассмотрения комплекса отношений по кадровой обеспеченности наукоемких секторов экономики, воспроизводства кадров высшей научной квалификации, планирования и прогнозирования, а также подготовки научно обоснованных документов стратегического планирования, прежде всего «Стратегии научно-технологического развития».

С данным показателем тесно связана динамика возрастной характеристики защищающих диссертации. Дальнейшему воспроизводству научных кадров необходимо понимание структуры занятости в секторах экономики и ее изменений.

Одним из значимых институциональных вопросов воспроизводства научных кадров высшей квалификации является доступность сети диссертационных советов. Для анализа данного показателя необходимо изучить численность советов, в которых проходят защиты по научным специальностям отрасли «экономические науки», рассмотреть количественную характеристику проводимых защит, результативность их работы с учетом территориального распределения, что в совокупности позволяет предметно изучить условия доступности для соискателя инфраструктуры системы государственной научной аттестации на уровне первичного звена – диссертационного совета.

Цель исследования – оценка состояния и закономерностей воспроизводства кадров высшей научной аттестации по экономическим наукам применительно к количественно измеряемым показателям их подготовки и научной аттестации.

Обзор литературы

Проблемы подготовки кадров высшей научной квалификации (далее – ВНК) по экономическим наукам анализируются значительным количеством исследований: большинство посвящено трудностям и причинам уменьшения числа кандидатских и докторских защит. Так, Е. С. Цепилова отмечает сокращение аспирантов и снижение уровня защит за десятилетие до 2020 г. Одной из причин, по мнению автора, является отсутствие



в организациях диссертационных советов по необходимым специальностям, что существенно усложняет организацию проведения защиты диссертации [3].

Уменьшение количества аспирантов/докторантов, сокращение выпуска из аспирантуры/докторантуры, критическое снижение доли защитившихся аспирантов, «старение» возрастного состава отмечаются Д. С. Бенцом. Автор приводит перечень диссертационных советов отрасли «экономические науки» и демонстрирует их неравномерное географическое распределение [4].

Результаты деятельности системы подготовки кадров высшей квалификации в области экономики в формате защищенных диссертационных исследовательских работ по данным Российской государственной библиотеки также приведены Н. М. Космачевой и Г. В. Черкасской. Учеными прослеживается ретроспектива до 1990 г., и причинами снижения результативности подготовки кадров высшей квалификации считаются падение интереса к научной и преподавательской деятельности, непрестижность высокоинтеллектуальных профессий, дополненных системами автоматического информационного контроля («Антиплагиат»); изменение требований к обучающимся в соответствии с новым ФГОС; закрытие ряда образовательных учреждений и диссертационных советов. При этом отмечается важность научного потенциала экономической науки для распространения культуры принятия правильных экономически обоснованных решений, базовая роль подсистемы подготовки кадров высшей квалификации в области экономики для всей экономической деятельности [5].

Специалисты рассматривают вопросы эффективности современного экономического образования, в связи с чем проводятся аналогии и параллели с «послевузовским» образованием XX в. Например, Я. П. Силин, Д. А. Карх, В. Н. Аббазова, анализируя этапы развития экономического образования, реорганизации экономических вузов (сравнение учреждений 1987 и 2024 гг.), отмечают, что современные высококвалифицированные специалисты в области экономических наук должны обладать

неординарным мышлением для реакции на внешние вызовы и угрозы в условиях трансформации мировой экономики [6].

По мнению других ученых, необходимые качества для работы в высокотехнологичных отраслях экономики формируются в период освоения образовательных программ, испытывающих потребность в совершенствовании [7]. В преломлении отношений на этапе освоения программ аспирантуры, рядом авторов рассматривается проблематика создания системы подготовки кадров высшей квалификации для наукоемких отраслей экономики и сферы интеллектуальных услуг. Отмечается, что «за рубежом эта задача решается с помощью программ профессиональной аспирантуры, ориентированных на реальный сектор экономики. Однако в нашей стране в настоящее время практически отсутствуют аспирантские программы, направленные на адресную подготовку кадров для неакадемического рынка труда» [8].

Н. А. Алексеева, анализируя компетенции экономиста и управляющего, предлагает критерии для оценки компетенций магистров и аспирантов в виде составляющих управленческой культуры [9].

В статье А. А. Чудаевой рассмотрена подготовка экономистов с учетом ориентации промышленности РФ на цифровизацию, устойчивое развитие, импортозамещение и технологическую независимость [10]; подчеркивается возможность подхода к подготовке специалистов претерпевать изменения по мере развития технологий: в рамках пятого технологического уклада к экономистам будут сформированы требования овладения цифровыми навыками и информационными технологиями. А. И. Латышева отмечает, что понимание молодыми экономистами сути востребованной в цифровом будущем профессии, видоизмененной в «специалиста по экономической эффективности цифровой эпохи», позволит адаптироваться в меняющемся мире и быть удовлетворенными своим выбором [11].

Изучая тенденции и перспективы современного российского экономического образования, М. В. Шишкин



и О. Н. Мисько называют реформу аспирантуры и ее превращение в очередной уровень обучения «трагическим явлением», поскольку подготовка в институте аспирантуры должна завершаться защитой диссертации [12].

Таким образом, статьи по подготовке кадров в аспирантуре по отрасли «экономические науки» посвящены дискуссиям о реформировании организации обучения с учетом требований цифрового общества, о связанных с ними новых компетенциях профессии экономиста, а также тенденциям относительно количества подготовленных кандидатов и докторов экономических наук за разные временные периоды.

В литературе отсутствуют или недостаточно представлены исследования объемов подготовки кадров ВНК по экономическим специальностям и специализациям, результативности деятельности диссертационных советов, расчета численности кадров ВНК по экономическим наукам, а также их востребованности в отраслях экономики.

Для восполнения этого пробела в настоящей статье поставлена соответствующая цель и решаются следующие задачи:

- разработать методики и сформировать показатели численности кадров ВНК по экономическим наукам в разрезе возрастной характеристики обладателей ученых степеней кандидата и доктора экономических наук с определением суммарных величин;
- проанализировать результативность деятельности сети диссертационных советов по экономическим наукам и соответствия указанной сети системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре;
- исследовать востребованность кадров ВНК в секторах экономики;
- определить территориальную структуру защит диссертаций по экономическим специальностям в диссертационных советах.

Материалы и методы

Объектом данного исследования выступили кадры ВНК в области экономических наук, диссертационные советы научных и образовательных организаций

высшего образования, созданные приказами Минобрнауки России, а также советы с предоставлением права самостоятельного присуждения ученых степеней в соответствии с нормативными положениями Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике» и принятыми на его основе нормативно-правовыми актами¹. Сеть диссертационных советов по экономическим наукам в 2024 г. включала 267 советов.

Результативность деятельности диссертационных советов, распределение ученых-экономистов по сферам деятельности оценивались методами статистического анализа данных: сравнением средних, кластеризацией и факторным анализом, а также методом экспертных оценок. Численность кандидатов и докторов наук рассчитывалась аналитическим подходом, предусматривающим сложение количественных данных о защитах диссертаций в разрезе возрастов с учетом коэффициента дожития.

Результаты исследования

Экономисты в системе подготовки и аттестации кадров ВНК. По итогам многоэтапной подготовительной работы с участием представителей научно-педагогического сообщества, в соответствии с поступившими предложениями ведущих научных центров страны в 2021 г. была утверждена новая номенклатура

¹ О науке и государственной научно-технической политике : федер. закон от 23 августа 1996 г. № 127-ФЗ [Электронный ресурс] // Президент России : офиц. сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/9973> (дата обращения: 20.11.2024); О порядке формирования перечня научных организаций и образовательных организаций высшего образования, предусмотренного абзацем первым пункта 3.1 статьи 4 Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике» : постановление Правительства Российской Федерации от 7 марта 2023 г. № 357 [Электронный ресурс] // Правительство России : офиц. сайт. URL: <http://government.ru/docs/all/146510/> (дата обращения: 20.11.2024); О перечне научных и образовательных организаций, которым предоставляется право самостоятельно присуждать ученые степени : распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 1792-р [Электронный ресурс] // Правительство России : офиц. сайт. URL: <http://government.ru/docs/28951/> (дата обращения: 20.11.2024).



научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени². В связи с этим группа научных специальностей «08.00.00 Экономика» претерпела существенные изменения – переименование: «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика», «5.2.6. Менеджмент», «5.2.7. Государственное и муниципальное управление». Изменения номенклатуры научных специальностей в части экономических наук нашли отражение в процессе научного осмысления данного переходного этапа государственной системы научной аттестации [3].

Номенклатура, утвержденная приказом Минобрнауки России³, применялась с учетом переходных положений до 2023 г. в соответствии с утвержденными ранее полномочиями диссертационных советов. В указанный период ученые степени кандидата и доктора экономических наук могли присуждаться по научным специальностям группы «08.00.00 Экономика» [13].

Подготовка и аттестация кадров ВНК по экономическим наукам в соответствии с номенклатурой 2017 г. проходила по шести научным специальностям группы «08.00.00 Экономика», а также по специальностям «05.02.22 Организация производства (по отраслям)» группы «05.02.00 Машиностроение и машиноведение», «05.08.04 Технология судостроения, судоремонта и организация судостроительного производства» группы «05.08.00 Кораблестроение»,

² Об утверждении номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени, и внесении изменения в Положение о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, утвержденное приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 ноября 2017 г. № 1093 : приказ Минобрнауки России от 24 февраля 2021 г. № 118 [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации : офиц. сайт. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104060043> (дата обращения: 20.11.2024).

³ Об утверждении номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени : приказ Минобрнауки России от 23 октября 2017 г. № 1027 [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации : офиц. сайт. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201711210031> (дата обращения: 20.11.2024).

«05.18.15 Технология и товароведение пищевых продуктов функционального и специализированного назначения и общественного питания» группы «05.18.00 Технология продовольственных продуктов», «14.04.03 Организация фармацевтического дела» группы «14.04.00 Фармация».

В соответствии с номенклатурой 2021 г. подготовка кадров ВНК осуществлялась по семи научным специальностям группы «5.2. Экономика», а также научным специальностям групп «5.4. Социология» и «1.6. Науки о Земле и окружающей среде»: 5.2.1. Экономическая теория, 5.2.2. Математические, статистические и инструментальные методы экономики, 5.2.3. Региональная и отраслевая экономика, 5.2.4. Финансы, 5.2.5. Мировая экономика, 5.2.6. Менеджмент, 5.2.7. Государственное и муниципальное управление, 5.4.2. Экономическая социология, 5.4.3. Демография, 1.6.15. Землеустройство, кадастр и мониторинг земель.

В государственной системе аттестации научных кадров по состоянию на 1 января 2025 г. действовало 132 диссертационных совета, созданных приказами Минобрнауки России на базе 108 организаций. В 2024 г. защищено 63 докторских и 257 кандидатских диссертаций по экономическим наукам⁴.

На базе 19 организаций с правом самостоятельного присуждения ученых степеней функционировало 135 диссертационных советов по экономическим наукам: 72 совета, созданных под защиту диссертации, 63 – постоянно действующих⁵. В них защищены 29 докторских и 237 кандидатских диссертаций. В целом по сети диссертационных советов защищено 92 докторских и 494 кандидатских диссертации по экономическим наукам.

Из числа 147 учебных заведений с действующими диссертационными советами по экономическим

⁴ Обзор деятельности диссертационных советов в 2024 году : аналитический доклад / С. И. Пахомов [и др.]. Петрозаводск, 2025. 110 с.

⁵ Обзор деятельности диссертационных советов, созданных в рамках реализации организациями права самостоятельного присуждения ученых степеней: аналитический доклад / С. И. Пахомов [и др.]. Петрозаводск, 2025. 132 с.

наукам, в 128 организациях за период 2020–2024 гг. функционировал институт аспирантуры.

Возрастная структура кандидатов и докторов экономических наук. Оценка состояния государственной системы научной аттестации, определение тенденций и прогноза воспроизводства научных кадров для удовлетворения потребностей науки, образования и иных сфер предполагает наличие надежных способов верификации, а также регулярные прямые статистические исследования.

Одним из инструментов можно считать ежегодные данные о количестве защит диссертаций соискателями ученой степени кандидата и доктора наук в возрастном разрезе. Рассматривая количественные показатели защит на длинном ретроспективном периоде с учетом возрастной структуры, можно получить достоверную информацию, не представленную в ведомственной статистике, об общем количестве лиц с учеными степенями по экономическим наукам.

Общий подход к расчету заключается в следующем условии. Известно число защит диссертаций соискателями ученой степени кандидата и доктора наук за каждый год в разрезе возрастов. При этом информация об общем количестве лиц с учеными степенями по экономическим наукам и возрастная структура этих лиц в государственной ведомственной статистике отсутствует. Восполнить этот пробел можно при наличии сведений о численности и возрастной структуре ежегодных защит кандидатских и докторских диссертаций на длинном ретроспективном периоде.

Например, в текущем 2024 г., количество защит кандидатских диссертаций в возрасте N составило $K_N(2024)$. В предыдущем – число защит кандидатских диссертаций в возрасте $(N-1)$ составило $K_{N-1}(2023)$, а докторских – $D_{N-1}(2023)$ и др. Для каждого года, кроме первого, численность кандидатов наук умножается на коэффициент дожития соответствующего возраста α_{N-1} и вычитается количество соответствующих защит докторских диссертаций. Результат сложения значений для каждого года – суммарное число кандидатов наук

в возрасте N лет на текущий год. Далее расчет повторяется для другого возраста N в диапазоне от 20 до 90 лет. Таким образом, формулу расчета количества кандидатов и докторов наук возраста N лет на текущий год можно записать в следующем виде:

$$K_N(2024) + \alpha_{N-1} \times K_{N-1}(2023) - \\ - D_{N-1}(2023) + \alpha_{N-2} \times K_{N-2}(2022) - \\ - D_{N-2}(2022) + \dots$$

Значения коэффициентов дожития α_N определяются на основе демографической статистики на ретроспективном периоде [3].

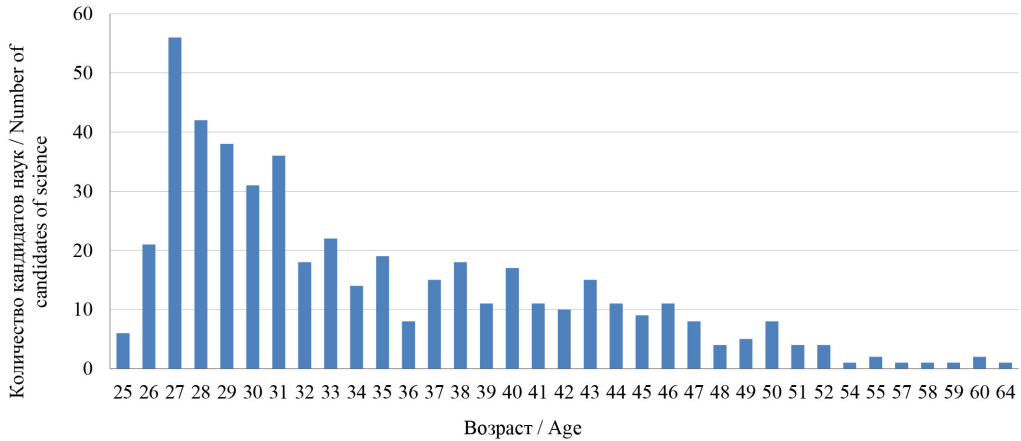
На рис. 1 показано общее число защит соискателями ученой степени кандидатских диссертаций в 2024 г. в разрезе возрастов по экономическим наукам. Наиболее высокие показатели присуждения ученой степени кандидата наук по экономике соответствуют возрастам в промежутке между 27 и 31 годами.

Результаты расчета числа лиц с ученой степенью кандидата экономических наук по возрастам и с накоплением по возрастам (рис. 2, 3) позволили установить средний возраст кандидата экономических наук на момент защиты диссертации, который составляет 37 лет (34 года по всем отраслям науки).

Максимальное число лиц, имеющих ученую степень кандидата экономических наук соответствует возрасту 45 лет.

Динамику роста численности ученых с соответствием численности обладателей ученых степеней их возрастам можно проследить на рисунке 3. Данные свидетельствуют о существенных различиях возрастной характеристики кадрового корпуса ученых в экономике при сравнении количества кандидатов наук, относящихся к разным возрастным группам. Примерно половина ученых со степенью кандидата экономических наук старше 46 лет.

Параметры прироста научных кадров со степенью кандидата экономических наук в диапазоне возрастов 40–60 лет свидетельствуют о ежегодных темпах подготовки научных кадров в ретроспективном аспекте без учета фактора естественной убыли.

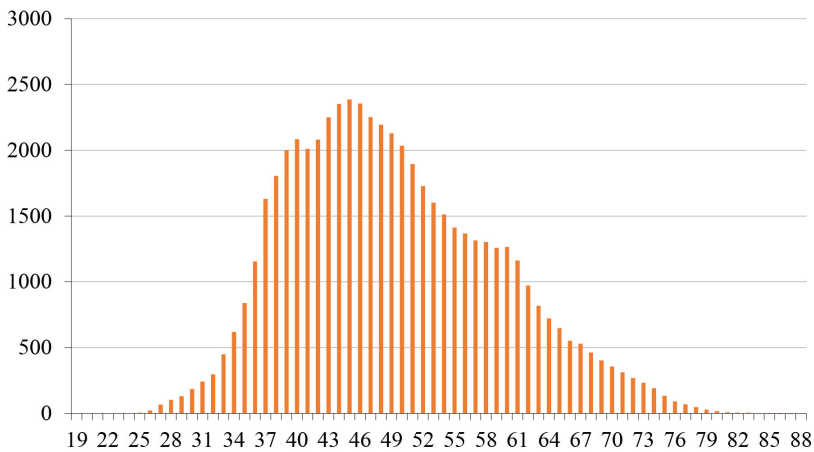


Р и с. 1. Распределение по возрастным группам лиц, получивших степень кандидата экономических наук в 2024 г.

F i g. 1. Distribution by age group of persons who received a candidate of economic sciences degree in 2024

Источник: здесь и далее в статье все рисунки составлены автором. Данные в рисунках и таблице приведены по результатам мониторинга сети диссертационных советов на основе информации отчетов диссертационных советов Минобрнауки России.

Source: Hereinafter in this article all figures were drawn up by the authors. The data in the figures and table are based on the results of monitoring of the network of dissertation councils on the basis of information specified in the reports submitted by dissertation councils to the Ministry of Education and Science of Russia.



Р и с. 2. Распределение кандидатов экономических наук по возрастным группам по состоянию на 31.12.2024 г.

F i g. 2. Distribution of candidates of economic sciences by age group as of 31 December 2024

На конец 2024 г. число лиц с ученой степенью кандидата экономических наук в возрасте 19–88 лет составило 56 300 чел., среди них 2 955 чел. – молодые ученые в возрасте до 35 лет.

Численность защит соискателями ученой степени докторских диссертаций в 2024 г. в разрезе возрастов по экономическим наукам представляет интерес

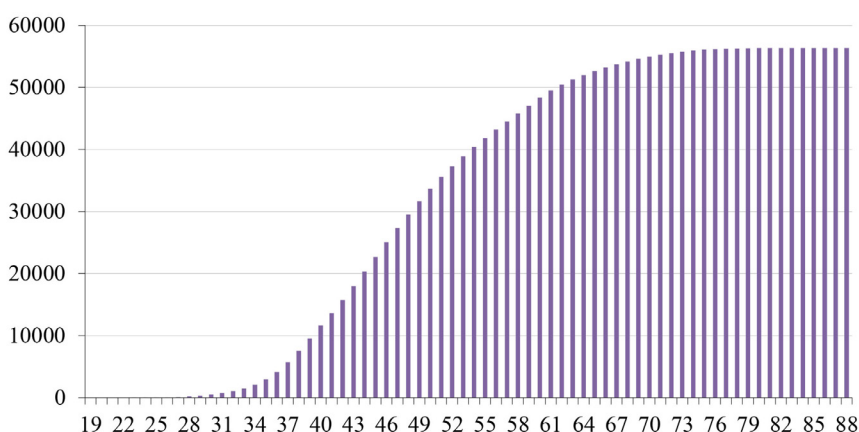
с учетом вариативности полученных данных. Наиболее высокие показатели присуждения ученой степени доктора наук по экономике соответствуют возрастам 34, 36, 40, 45–46 лет (рис. 4). Контрастный характер возрастной характеристики защит докторских диссертаций по экономике отмечается низкими показателями возрастов 35, 41–44 гг.

Расчет количества человек с учеными степенями доктора экономических наук по возрастам позволяют обозначить максимальную численность докторов наук по экономике в диапазоне возрастов 60–64 гг. (рис. 5).

Анализ накопления кадров ВНК по экономическим наукам с учетом возрастной характеристики указывает на преобладание ученых в возрасте 60 лет со степенью доктора экономических наук. При этом около половины ученых со степенью доктора экономических наук старше 62 лет.

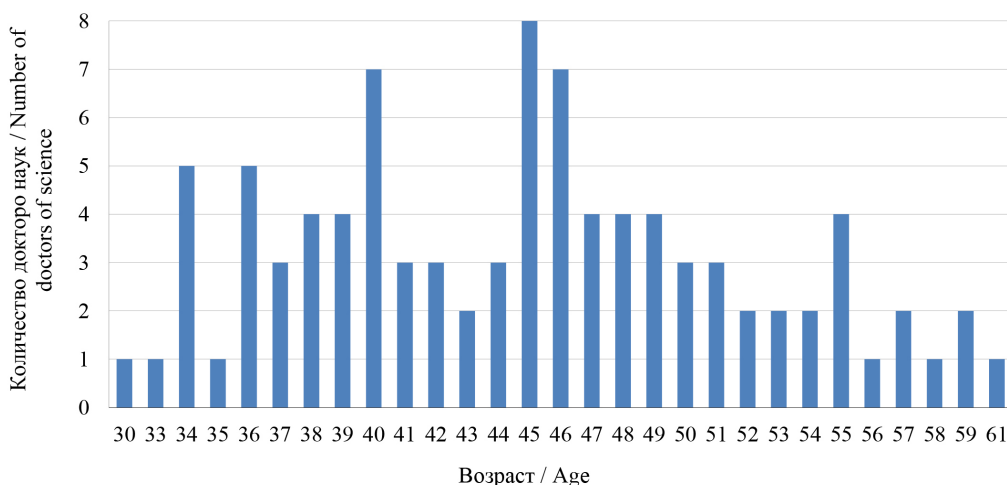
На конец 2024 г. общее число лиц с ученой степенью доктора экономических наук в возрасте 19–88 лет составило 7 245 чел., среди которых 134 чел. – молодые ученые в возрасте до 40 лет.

Результативность деятельности сети диссертационных советов по экономическим наукам. Количественная характеристика диссертационных советов с учетом профиля, обусловленного научными специальностями – важный показатель для анализа результативности деятельности системы аттестации кадров ВНК по экономическим наукам.



Р и с. 3. Возрастная структура кандидатов экономических наук на момент присуждения степени (кумулятивная численность по состоянию на 31.12.2024 г.)

F i g. 3. Age structure of candidates of economic sciences at the time of awarding the degree (cumulative number as of 31 December 2024)

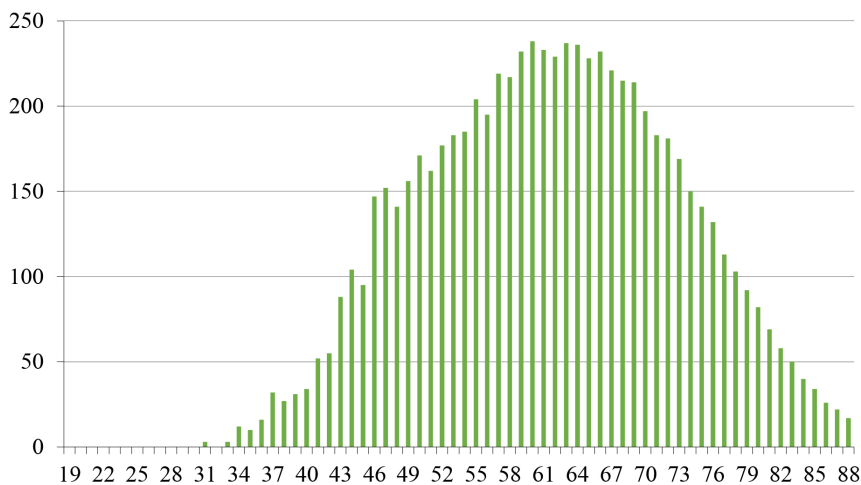


Р и с. 4. Количество лиц с учеными степенями доктора экономических наук, защитившихся в 2024 г., в разрезе возрастов

F i g. 4. Number of persons with academic degrees of doctor (Higher Doctorate) of economic sciences who defended their dissertations in 2024, by age

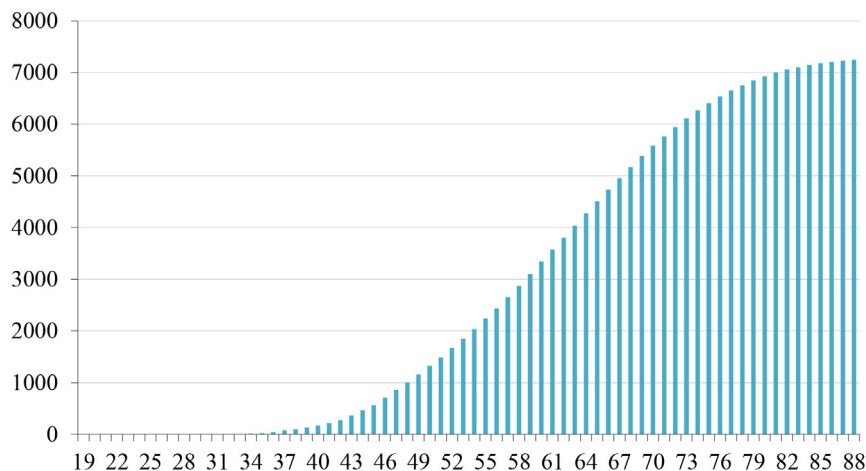
Она позволяет составить общее представление о структурном строении, объеме направлений воспроизводства научных кадров высшей квалификации по экономическим дисциплинам, о востребованности исследовательских направлений тематики работ, в том числе с учетом специализации внутри научной специальности «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика», а также о состоянии проводимой работы по каждой научной специальности, равномерности нагрузки и числовой характеристике присуждения ученых степеней внутри отрасли.

Распределение диссертационных советов (рис. 7) охватывает всю сеть советов, созданных организациями самостоятельно, а также приказами Минобрнауки России. Структура защит в разрезе научных специальностей позволяет отметить неравномерность процессов подготовки и воспроизводства научных кадров в аспекте количественного представительства каждой научной специальности, с превосходством числа советов и защит в них по научной специальности «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика».



Р и с. 5. Количество лиц с учеными степенями доктора экономических наук в разрезе возрастов по состоянию на 31.12.2024 г.

F i g. 5. Number of persons with academic degrees of doctor (Higher Doctorate) of economic sciences by age as of 12.31.2024.



Р и с. 6. Количество лиц с учеными степенями доктора экономических наук с накоплением за каждый год в разрезе возрастов по состоянию на 31.12.2024 г.

F i g. 6. Number of persons with academic degrees of doctor (Higher Doctorate) of economic sciences with accumulation for each year by age as of 12.31.2024

Экономические науки как отрасль науки и как группа научных специальностей представлена возможностью специализации научной специальности «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика», что является редким признаком для номенклатуры, поскольку подавляющее большинство научных специальностей отвечает ее трехзвенной структуре и не имеет специализаций.

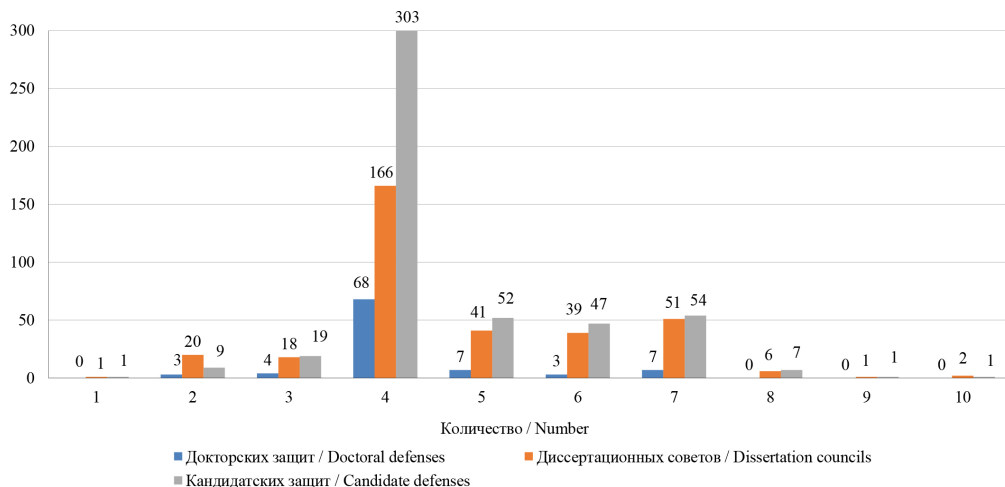
Лидирующими по числу диссертационных советов и защищаемым в них диссертациям по направлениям научной специальности «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика» являются специализации «региональная экономика», «экономика промышленности», «экономика инноваций» (рис. 8).

В 2024 г. в каждом из 267 диссертационных советов по экономическим наукам защиты осуществлялись при наличии полномочий у совета проходить по нескольким специальностям. По специальности «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика» также предусмотрено деление на специализации.

На эту научную специальность приходится большинство диссертационных советов (166), кандидатских (303) и докторских (68) защит. Отмечается критически малое количество советов по научным специальностям «1.6.15. Землеустройство, кадастр и мониторинг земель» и «5.4.2. Экономическая социология»: по одному диссертационному совету по каждой специальности.

Роль аспирантской подготовки. Аспирантура выступает важным ресурсом восполнения научных кадров, целенаправленным инструментом подготовки диссертации и представления научных результатов в диссертационном совете. Институт аспирантуры предполагает получение необходимых компетенций ученого в тесной интеграции с научно-педагогическим сообществом, определяя тем самым результативность оценки научной квалификации. Наличие аспирантской подготовки у соискателя ученой степени – формально необязательный, однако практически значимый признак качества процесса подготовки.

Показатели организаций (БАК+пилот) за 2024 г. / Number of defenses (Higher Attestation Commission+pilot) for 2024



Р и с. 7. Численность диссертационных советов и объем защит кандидатских и докторских диссертаций по научным специальностям экономических наук

F i g. 7. Number of dissertation councils and volume of candidate and doctoral dissertations defended in economic sciences

Примечания: 1 – 1.6.15. Землеустройство, кадастр и мониторинг земель; 2 – 5.2.1. Экономическая теория; 3 – 5.2.2. Математические, статистические и инструментальные методы в экономике; 4 – 5.2.3. Региональная и отраслевая экономика; 5 – 5.2.4. Финансы; 6 – 5.2.5. Мировая экономика; 7 – 5.2.6. Менеджмент; 8 – 5.2.7. Государственное и муниципальное управление; 9 – 5.4.2. Экономическая социология; 10 – 5.4.3. Демография.

Notes: 1 – 1.6.15. Land management, cadaster and land monitoring; 2 – 5.2.1. Economic theory; 3 – 5.2.2. Mathematical, statistical and instrumental methods in economics; 4 – 5.2.3. Regional and branch economy; 5 – 5.2.4. Finance; 6 – 5.2.5. World economy; 7 – 5.2.6. Management; 8 – 5.2.7. State and municipal management; 9 – 5.4.2. Economic sociology; 10 – 5.4.3. Demography.



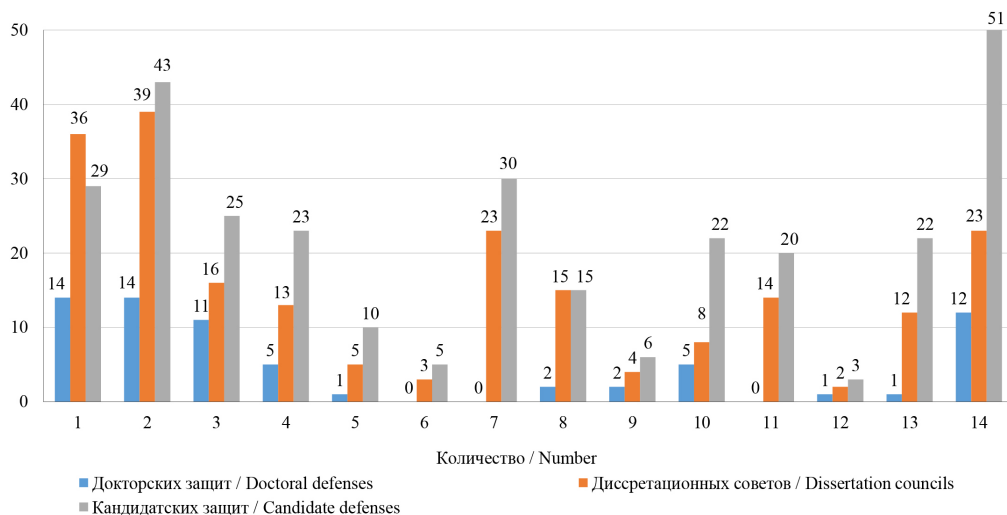
При правильной, сбалансированной и ответственной организации процесса освоения программ аспирантуры и подготовки диссертации, в том числе на основе гармонизации сферы подготовки и государственной системы научной аттестации, реалистичным является прогноз высокорезультативной работы данного института.

Снижение результативности аспирантуры, как основной роли в процессе подготовки научных кадров в контексте комплексного регулирования, требует усиления внимания к разработке перспективных подходов совершенствования данной сферы с учетом функционирования государственной системы научной аттестации, в том числе на основе использования опыта реализации права самостоятельного присуждения ученых степеней [13].

Подавляющее большинство соискателей ученой степени подготовили диссертацию при освоении программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. Согласно таблице, аспирантами – соискателями ученой степени кандидата экономических наук – большинство диссертаций (149 из 337) защищено в течение 1 года после выпуска, что является высоким показателем для данного формата подготовки диссертации.

Изучение аспирантов, защитивших диссертации по экономическим наукам в диссертационных советах в период 2020–2024 гг., позволяет отметить динамику коррелирующего значения данного показателя (рис. 9).

Доля прошедших подготовку в аспирантуре соискателей ученой степени кандидата экономических наук стабильна



Р и с. 8. Распределение диссертационных советов и защит кандидатских/докторских диссертаций по специализации в рамках специальности 5.2.3. «Региональная и отраслевая экономика», 2024 г.

F i g. 8. Distribution of dissertation councils and defenses of candidate/doctoral dissertations by specialization within the field of study 5.2.3. “Regional and Sectoral Economics”, 2024

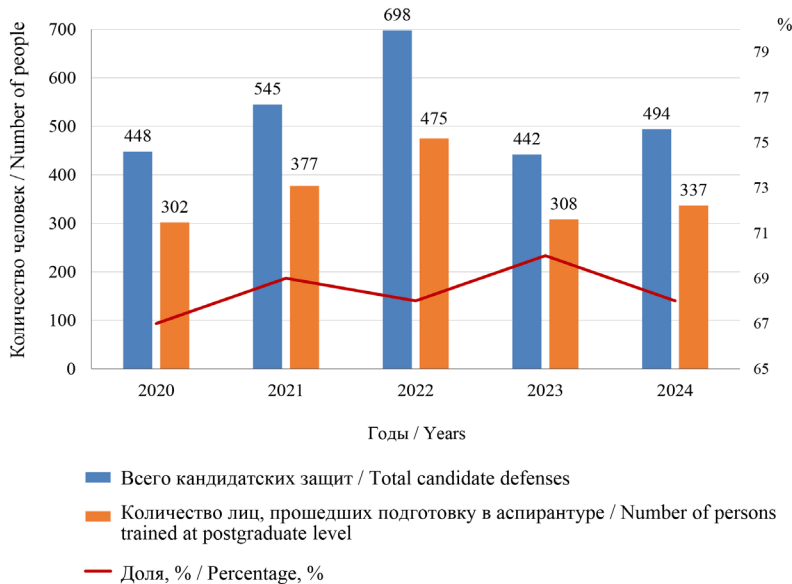
Примечание: Согласно паспорту научной специальности «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика» разделена на следующие специализации: 1 – региональная экономика; 2 – экономика промышленности; 3 – экономика агропромышленного комплекса (АПК); 4 – экономика сферы услуг; 5 – транспорт и логистика; 6 – экономика строительства и операций с недвижимостью; 7 – экономика инноваций; 8 – экономика народонаселения и экономика труда; 9 – экономика природопользования и землеустройства; 10 – маркетинг; 11 – бухгалтерский учет, аудит и экономическая статистика; 12 – стандартизация и управление качеством продукции; 13 – экономическая безопасность; 14 – специализация не указана.

Note: According to the passport of the scientific specialty “5.2.3. Regional and Sectoral Economics” is divided into the following specializations: 1 – regional economics; 2 – industrial economics; 3 – economics of the agro-industrial complex (AIC); 4 – economics of the service sector; 5 – transport and logistics; 6 – economics of construction and real estate transactions; 7 – economics of innovation; 8 – economics of population and labor economics; 9 – economics of environmental management and land management; 10 – marketing; 11 – accounting, auditing and economic statistics; 12 – standardization and product quality management; 13 – economic security; 14 – specialization is not specified.

во временном интервале с 2020 по 2024 гг. и составляет в среднем 69 %.

Большинство диссертационных советов созданы по научным специальностям «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика» (на базе 105 организаций), «5.2.6. Менеджмент» и «5.2.4. Финансы» (в 56 и 41 организации, соответственно).

Специальность «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика» в абсолютных показателях количества приема в аспирантуру сопоставима с суммарной



Р и с. 9. Доля лиц, прошедших подготовку в институте аспирантуры, от числа защитившихся в диссертационных советах, созданных приказами Минобрнауки России и организациями самостоятельно кандидатов экономических наук в период 2020–2024 гг.

Fig. 9. The share of persons trained at a postgraduate institute from the number of those who defended their theses in dissertation boards created by orders of the Ministry of Education and Science of Russia and by organizations independently of candidates (PhD) of economic sciences between 2020 and 2024

Т а б л и ц а. Сведения о подготовке в аспирантуре соискателей ученой степени кандидата экономических наук, защитившихся в 2024 г.

Table. Information on postgraduate training of seekers for the degree of candidate (PhD) of economic sciences defended in 2024

Тип диссертационных советов / Type of dissertation boards	Всего кандидатских защит / Total PhD defenses	Количество лиц, прошедших аспирантскую подготовку / Number of persons who have undergone postgraduate training	Из них защитились в течение / Of these, defended during			
			182 дней / 182 days	1 года / 1 year	2 лет / 2 years	3 лет / 2 года
Созданные приказами Минобрнауки России / Created by orders of the Ministry of Education and Science of Russia	257	175	33	32	38	21
Созданные организациями самостоятельно / Self-created by organizations	237	162	53	31	28	13
Общий итог / Overall result	494	337	86	63	66	34

Источник: составлено автором на основе данных диссертационных советов в Минобрнауки России за 2024 г. в рамках мониторинга работы диссертационных советов, созданных приказами Минобрнауки России и организациями самостоятельно.

Source: Compiled by the author based on data for 2024 submitted by dissertation boards to the Ministry of Education and Science of Russia, as part of monitoring the work of dissertation boards created by orders of the Ministry of Education and Science of Russia and by organizations independently.



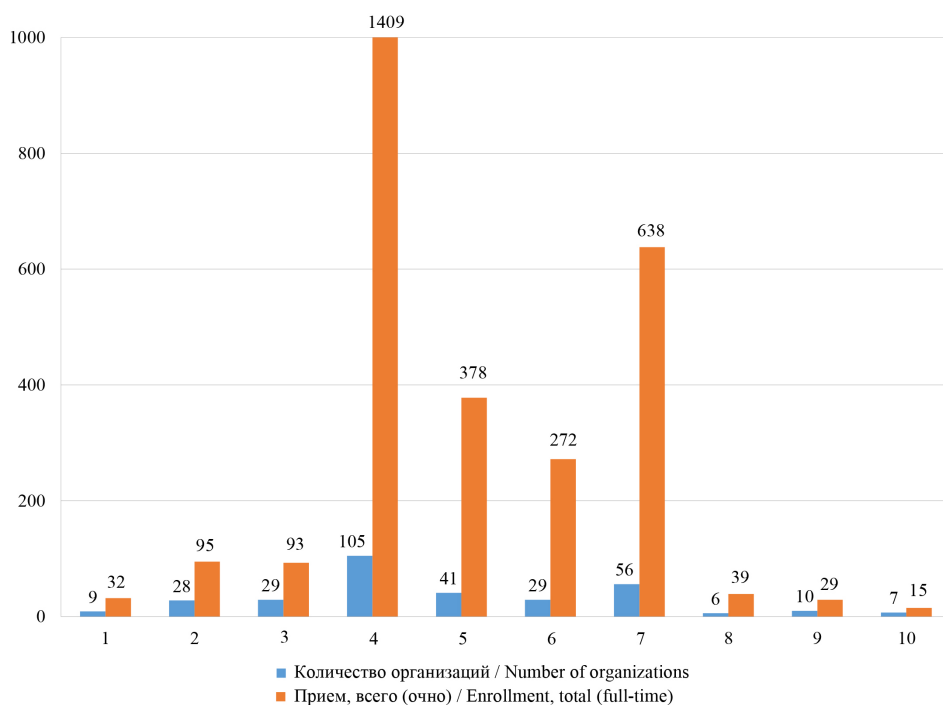
численностью приема на все другие научные специальности по экономическим наукам (рис. 10).

Важно отметить, что численность приема в аспирантуру и количество организаций с диссертационными советами по научным специальностям существенно варьируется в зависимости от конкретной научной специальности.

Сравнительный анализ показателей приема в аспирантуру и числа защит кандидатских диссертаций показывает приоритет специальности «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика» среди аспирантов (прием 1 409 чел.), на которую приходится и наибольшее число кандидатских защит (303). Для

остальных научных специальностей также наблюдается корреляция числа аспирантов с числом кандидатских защит.

Территориальное распределение защит диссертаций по экономическим специальностям в диссертационных советах. Согласно проведенному анализу данных о территориальном распределении защит диссертаций по экономическим специальностям в разрезе федеральных округов, количество защит коррелирует с численностью в округах диссертационных советов; в абсолютных показателях большинство защит приходится на Центральный, Северо-Западный, Приволжский и Южный округа (рис. 11).



Р и с. 10. Количество организаций, в которых есть диссертационные советы по экономическим наукам и численность приема в аспирантуру по научным специальностям, в соответствии с которыми предусмотрено присуждение ученой степени по отрасли «Экономические науки», 2023 г.

F i g. 10. Number of organizations with dissertation boards in economic sciences and the number of students admitted to postgraduate studies in scientific specialties, in accordance with which the award of an academic degree in the field of “Economic Sciences” is provided, 2023

Примечания: 1 – 1.6.15. Землеустройство, кадастр и мониторинг земель; 2 – 5.2.1. Экономическая теория; 3 – 5.2.2. Математические, статистические и инструментальные методы в экономике; 4 – 5.2.3. Региональная и отраслевая экономика; 5 – 5.2.4. Финансы; 6 – 5.2.5. Мировая экономика; 7 – 5.2.6. Менеджмент; 8 – 5.2.7. Государственное и муниципальное управление; 9 – 5.4.2. Экономическая социология; 10 – 5.4.3. Демография.

Notes: 1 – 1.6.15. Land management, cadaster and land monitoring; 2 – 5.2.1. Economic theory; 3 – 5.2.2. Mathematical, statistical and instrumental methods in economics; 4 – 5.2.3. Regional and branch economy; 5 – 5.2.4. Finance; 6 – 5.2.5. World economy; 7 – 5.2.6. Management; 8 – 5.2.7. State and municipal management; 9 – 5.4.2. Economic sociology; 10 – 5.4.3. Demography.

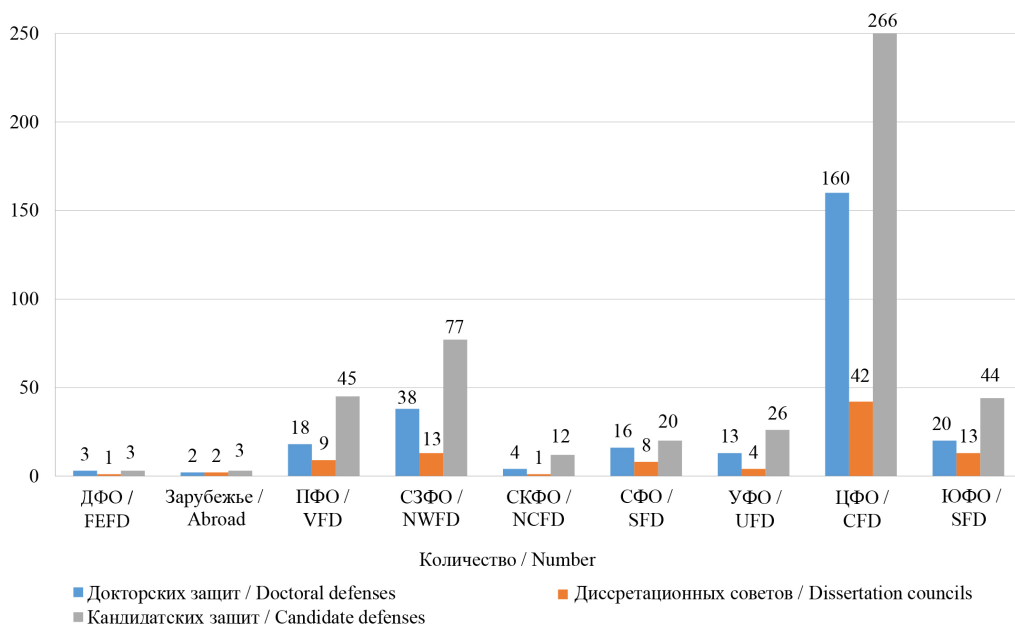
Лидером по числу диссертационных советов по научным специальностям отрасли «экономические науки» и количеству защит в 2024 г. на соискание ученых степеней кандидата и доктора экономических наук является Центральный федеральный округ. Вторым по данным показателям считается Северо-Западный федеральный округ: создано 38 диссертационных советов и проведено 13 докторских и 77 кандидатских защит по экономическим наукам.

Детализированные показатели количества диссертационных советов и число кандидатских и докторских защит в них для Центрального и Северо-Западного федеральных округов за 2024 г. (рис. 12, 13) отмечают сбалансированное представительство научных специальностей по количеству диссертационных советов и проводимых ими защитах в Центральном округе,

при этом для Северо-Западного округа существенным является преобладание советов и защит только по одной научной специальности.

В Центральном федеральном округе большинство диссертационных советов было создано по научной специальности «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика», на которую также приходится большая часть кандидатских и докторских защит. Реже всего в 2024 г. в Центральном федеральном округе защищались на соискание ученых степеней по научным специальностям «1.6.15. Землеустройство, кадастр и мониторинг земель», «5.4.2. Экономическая социология» и «5.4.3. Демография».

В Северо-Западном федеральном округе создано 38 диссертационных советов (рис. 11), большинство из которых – по научной специальности «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика».



Р и с. 11. Показатели результативности деятельности сети диссертационных советов, созданных организациями самостоятельно, а также приказами Минобрнауки России, по экономическим наукам для федеральных округов за 2024 г.

Fig. 11. Performance indicators of the network of dissertation boards created by organizations independently, as well as by orders of the Ministry of Education and Science of Russia, in economic sciences for federal districts for 2024

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

Notes: FEFD – Far Eastern Federal District; VFD – Volga Federal District; NWFD – Northwestern Federal District; NCFD – North Caucasus Federal District; SFD – Siberian Federal District; UFD – Urals Federal District; CFD – Central Federal District; SFD – Southern Federal District.



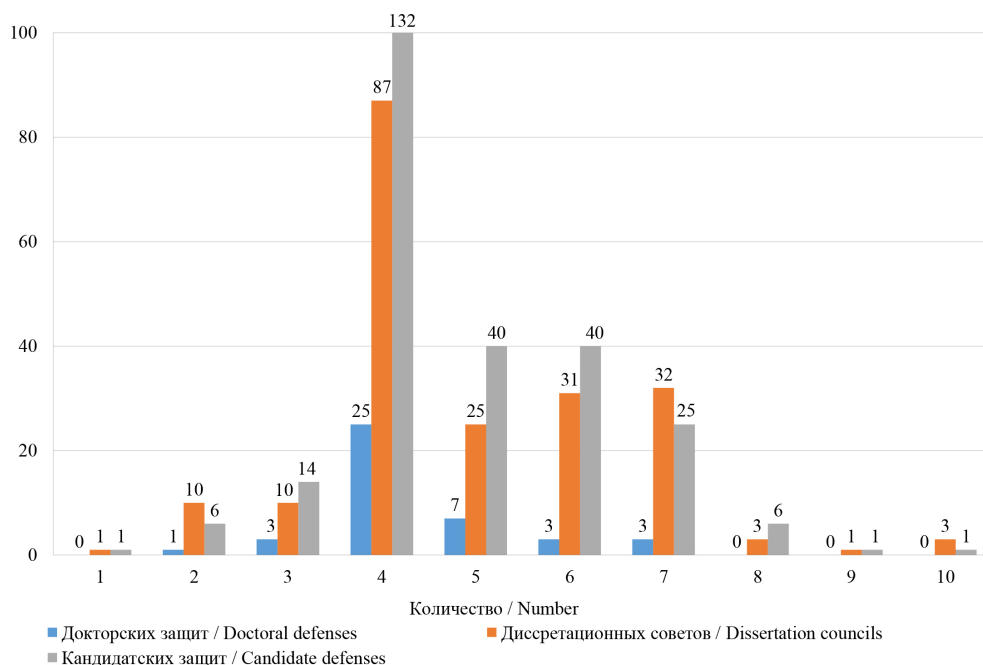
В этот же период по специальности «5.2.7. Государственное и муниципальное управление» в данном округе защиты не проводились.

Востребованность кадров ВНК по экономическим наукам в секторах экономики. Для оценки востребованности кандидатов и докторов экономических наук проводился анализ ведомственной принадлежности организаций – мест работы соискателей ученой степени (указано в аттестационных делах у 88 % соискателей ученой степени). На основе экспертного анализа агрегировалась профессиональная область этих организаций по видам экономической деятельности.

По итогам сферы занятости защитивших диссертации соискателей ученой

степени сгруппированы в несколько основных блоков: наука, финансы, бизнес, государственная служба, образование. Не соответствующие этим блокам организации были отнесены к категории «другое».

Распределение мест работы соискателей ученой степени кандидата экономических наук за 2024 г. позволяет отметить, что к основным группам работодателей, проявляющих интерес к кадрам с научными компетенциями в области экономики, относятся организации в областях образования, бизнеса и государственной службы. В меньшей степени представлены научные организации и организации сферы финансов (рис. 14).

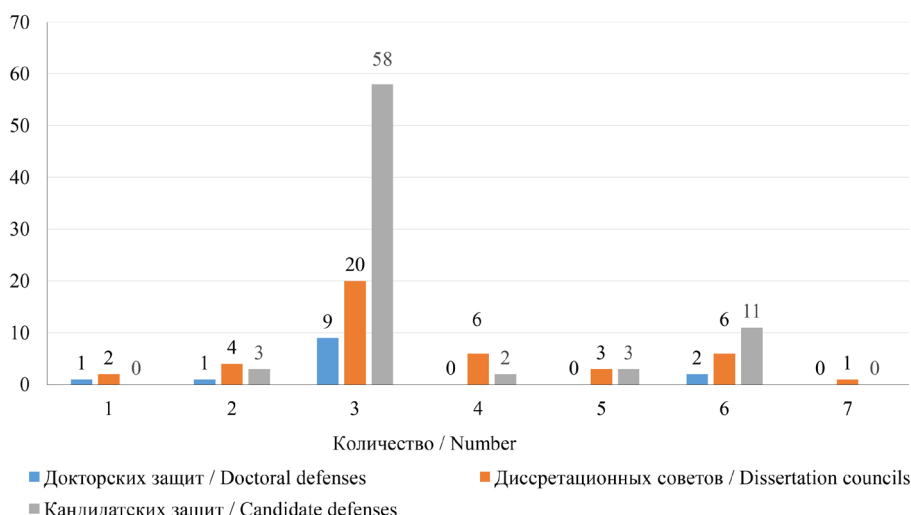


Р и с. 12. Показатели результативности деятельности сети диссертационных советов, созданных организациями самостоятельно, а также приказами Минобрнауки России, по экономическим наукам для Центрального федерального округа за 2024 г.

Fig. 12. Performance indicators of the network of dissertation boards created by organizations independently, as well as by orders of the Ministry of Education and Science of Russia, in economic sciences for the Central Federal District for 2024

Примечания: 1 – 1.6.15. Землеустройство, кадастр и мониторинг земель; 2 – 5.2.1. Экономическая теория; 3 – 5.2.2. Математические, статистические и инструментальные методы экономики; 4 – 5.2.3. Региональная и отраслевая экономика; 5 – 5.2.4. Финансы; 6 – 5.2.5. Мировая экономика; 7 – 5.2.6. Менеджмент; 8 – 5.2.7. Государственное и муниципальное управление; 9 – 5.4.2. Экономическая социология; 10 – 5.4.3. Демография.

Notes: 1 – 1.6.15. Land management, cadaster and land monitoring; 2 – 5.2.1. Economic theory; 3 – 5.2.2. Mathematical, statistical and instrumental methods of economics; 4 – 5.2.3. Regional and branch economy; 5 – 5.2.4. Finance; 6 – 5.2.5. World economy; 7 – 5.2.6. Management; 8 – 5.2.7. State and municipal management; 9 – 5.4.2. Economic sociology; 10 – 5.4.3. Demography.



Р и с. 13. Показатели результативности деятельности сети диссертационных советов, созданных организациями самостоятельно, а также приказами Минобрнауки России, по экономическим наукам для Северо-Западного федерального округа за 2024 г.

Fig. 13. Performance indicators of the network of dissertation boards created by organizations independently, as well as by orders of the Ministry of Education and Science of Russia, in economic sciences for the Northwestern Federal District for 2024

Примечания: 1 – 5.2.1. Экономическая теория; 2 – 5.2.2. Математические, статистические и инструментальные методы экономики; 3 – 5.2.3. Региональная и отраслевая экономика; 4 – 5.2.4. Финансы; 5 – 5.2.5. Мировая экономика; 6 – 5.2.6. Менеджмент; 7 – 5.2.7. Государственное и муниципальное управление.

Notes: 1 – 5.2.1. Economic theory; 2 – 5.2.2. Mathematical, statistical and instrumental methods of economics; 3 – 5.2.3. Regional and branch economics; 4 – 5.2.4. Finance; 5 – 5.2.5. World economy; 6 – 5.2.6. Management; 7 – 5.2.7. State and municipal management.

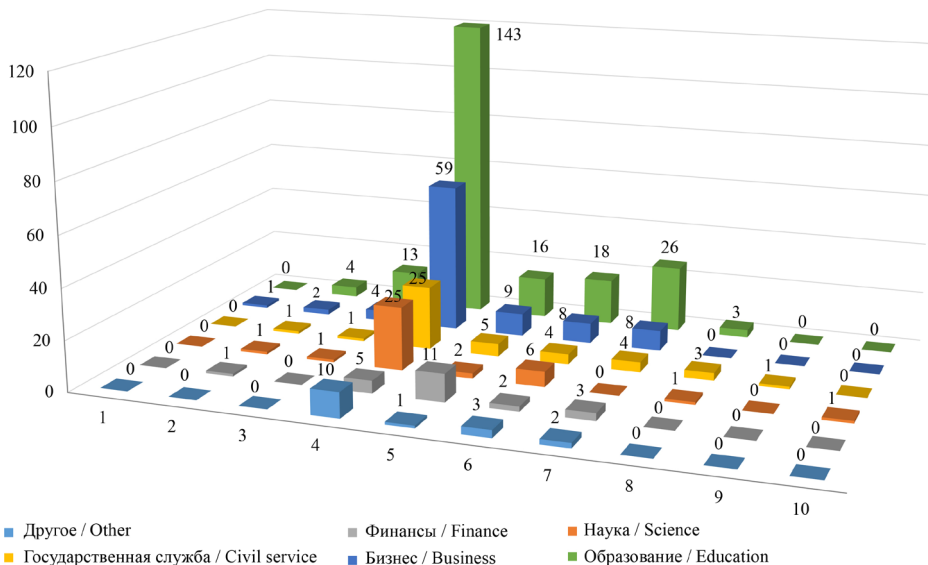
В 2024 г. большинство соискателей степени по всем научным специальностям были работниками сферы образования (223 защиты). При этом их преобладающая часть представлена научной специальностью «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика» (143 кандидата наук). Доминирование указанной научной специальности отмечается также среди других выделенных сфер занятости.

Степень стабильности структуры мест работы соискателей ученой степени можно проследить, рассмотрев распределение кандидатских защит по экономическим наукам в разрезе научных специальностей по каждой сфере за последние 5 лет (рис. 15).

Помимо временной стабильности структуры защит кандидатских диссертаций по сферам места работы, прослеживается наличие приоритета воспроизводства кадров в секторах образования и бизнеса. Востребованными являются специалисты, защитившие кандидатские диссертации по научным специальностям

«5.2.3. Региональная и отраслевая экономика» и «5.2.6. Менеджмент».

Проведенный анализ количественных данных о сферах занятости обладателей ученой степени по экономическим наукам позволяет отметить незначительное влияние научных организаций среди потенциальных работодателей в сравнении с образовательными организациями. Для сферы образования заметным является структурное расхождение специалистов с ученой степенью по двум научным специальностям от остальных показателей численности обладателей ученой степени. При этом только 4 специальности могут рассматриваться как статистически значимые для анализа сфер занятости, что свидетельствует об определенных диспропорциях воспроизводства научных кадров применительно к вопросам их подготовки и трудоустройства, а также о необходимости дальнейших наблюдений с учетом более полной дифференциации сфер занятости.



Р и с . 14. Распределение кандидатских защит по научным специальностям экономических наук по сферам места работы соискателей ученой степени за 2024 г.

F i g. 14. Distribution of candidate (PhD) defenses in scientific specialties of economic sciences in dissertation boards by areas of work of applicants for an academic degree for 2024

Примечания: 1 – 1.6.15. Землеустройство, кадастр и мониторинг земель; 2 – 5.2.1. Экономическая теория; 3 – 5.2.2. Математические, статистические и инструментальные методы в экономике; 4 – 5.2.3. Региональная и отраслевая экономика; 5 – 5.2.4. Финансы; 6 – 5.2.5. Мировая экономика; 7 – 5.2.6. Менеджмент; 8 – 5.2.7. Государственное и муниципальное управление; 9 – 5.4.2. Экономическая социология; 10 – 5.4.3. Демография.

Notes: 1 – 1.6.15. Land management, cadaster and land monitoring; 2 – 5.2.1. Economic theory; 3 – 5.2.2. Mathematical, statistical and instrumental methods in economics; 4 – 5.2.3. Regional and branch economy; 5 – 5.2.4. Finance; 6 – 5.2.5. World economy; 7 – 5.2.6. Management; 8 – 5.2.7. State and municipal management; 9 – 5.4.2. Economic sociology; 10 – 5.4.3. Demography.

Обсуждение и заключение

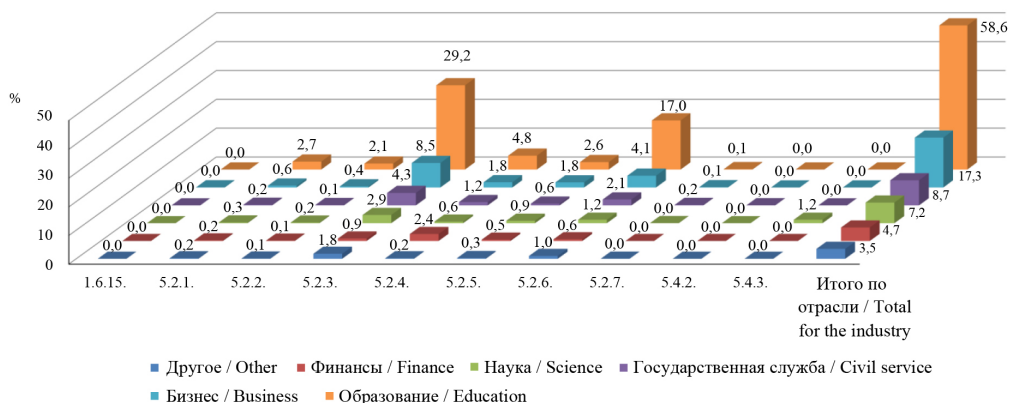
Проведенный анализ особенностей воспроизводства кадров ВНК по экономическим наукам позволил выделить и описать новые количественные данные в отношении показателей современного состояния подготовки, государственной научной аттестации и востребованности этих кадров; определить границы кадрового корпуса исследователей с ученой степенью кандидата и доктора экономических наук как величину, необходимую для расчетов и дальнейших исследований кадрового научного потенциала экономической науки, тенденций подготовки научных кадров; выявить степень востребованности специалистов, осуществляющих экономические исследования, в разрезе обновленных в 2021 г. научных специальностей применительно к экономическим наукам.

Численность кандидатов (56 300 чел.) и докторов наук (7 245 чел.) в экономической отрасли и их структура в разрезе

возрастов соискателей ученой степени рассчитана показателями возрастной структуры, что позволило оценить численность молодых ученых – кандидатов (2 955 чел.) и докторов экономических наук (134 чел.).

Анализ результативности деятельности сети диссертационных советов по экономическим наукам и ее соответствия системе аспирантуры показал наличие 267 диссертационных советов, созданных приказами Минобрнауки России и организациями самостоятельно, 166 из которых – по специальности «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика». Большинство защит на соискание ученой степени кандидата (303) и доктора (68) экономических наук также пришлось на данную научную специальность; этой же специальности в 2024 г. отдавалось наибольшее предпочтение аспирантами (прием 1 409 чел.).

Территориальное распределение диссертационных советов и защит по



Р и с. 15. Распределение доли кандидатских защит по научным специальностям экономических наук от общего их количества в ОДС, созданных приказами Минобрнауки России и организациями самостоятельно, по сферам места работы соискателей ученой степени суммарно за период 2020–2024 гг.

F i g. 15. Distribution of the share of candidate (PhD) defenses in scientific specialties of economic sciences from their total number in the ODS, created by orders of the Ministry of Education and Science of Russia and organizations independently, by areas of work of applicants for an academic degree in total 2020–2024

Примечания: 1.6.15. Землеустройство, кадастр и мониторинг земель; 5.2.1. Экономическая теория; 5.2.2. Математические, статистические и инструментальные методы в экономике; 5.2.3. Региональная и отраслевая экономика; 5.2.4. Финансы; 5.2.5. Мировая экономика; 5.2.6. Менеджмент; 5.2.7. Государственное и муниципальное управление; 5.4.2. Экономическая социология; 5.4.3. Демография.

Notes: 1.6.15. Land management, cadaster and land monitoring; 5.2.1. Economic theory; 5.2.2. Mathematical, statistical and instrumental methods in economics; 5.2.3. Regional and branch economy; 5.2.4. Finance; 5.2.5. World economy; 5.2.6. Management; 5.2.7. State and municipal management; 5.4.2. Economic sociology; 5.4.3. Demography.

отрасли «экономические науки» демонстрирует преобладание Центрального и Северо-Западного федеральных округов и превосходство специальности «5.2.3. Региональная и отраслевая экономика».

Согласно результатам исследования востребованности кадров ВНК в секторах экономики, в 2024 г. большинство лиц, защитивших кандидатские диссертации по экономическим наукам, являются работниками сферы высшего образования (223 чел.). Наименьшее число кандидатов экономических наук – работники сферы финансов (22 чел.).

На текущем этапе в условиях острого дефицита научных кадров на отдельных направлениях, менее адаптированных к современным условиям функционирования экономики знаний, новым технологиям, инновационному бизнесу и высокоинтеллектуальным сферам, касающимся научно-технологического направления, необходимы новые подходы последовательной настройки процессов подготовки и аттестации научных кадров по экономической тематике,

повышения эффективности выпуска из аспирантуры, увеличения числа защищаемых работ, востребованных в науке и на практике.

В аспекте проблемы гармонизации системы подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации целесообразно сосредоточить усилия на определении прогнозных потребностей в создании диссертационных советов на федеральном и региональном уровнях с учетом наличия научных кластеров, приоритетных направлений, взаимосвязанных с данными кластерами; новых подходов к определению КЦП в аспирантуре, учитывающих институциональные предпосылки успешной научной работы и защиты диссертации, в том числе созданных и функционирующих диссертационных советов.

Важно также обновление в системе подготовки аспирантов традиционных институтов: приема кандидатских экзаменов, совершенствование требований к рецензированию диссертаций, ее предзащите, научным публикациям,

апробации результатов исследований, подготовке заключения по диссертации.

Ракурс рассматриваемой проблемы также предполагает значительное преимущество введения адаптированных аттестационных процедур и институтов, апробированных в рамках самостоятельного присуждения ученых степеней, являющихся положительным опытом внедрения на локальном уровне лучших мировых практик. В связи с этим следует учитывать введение дополнительных условий по обеспечению возможности создания разовых советов, сопряжения работы диссертационного совета и института аспирантуры, в том числе закрепление автоматической процедуры приема диссертации с сокращением этапа ее предварительного рассмотрения.

Проводимая в настоящее время цифровая трансформация системы государственной научной аттестации в совокупности с предложенными мерами по интеграции функционирования аспирантуры и института оценки научной квалификации выступит предпосылкой выхода к необходимым показателям темпа воспроизводства научных кадров. Сопряжение подготовки и аттестации научных кадров

должно отвечать принципу клиенто-ориентированности, соответствовать интересам соискателей ученых степеней, способствовать сокращению процедур и административных барьеров, но при этом не должно приводить к потере качества научной экспертной оценки защищаемых диссертаций.

Материалы данной статьи могут быть интересны исследователям, практическим работникам, специалистам в области управления при осуществлении аналогичных исследований современных процессов, характеризующих состояние научно-образовательного комплекса, вопросы регулирования сфер подготовки и аттестации кадров высшей научной квалификации, участвующих в экспертно-аналитическом обеспечении прогноза восполнения научными кадрами различных секторов экономики, подготовке предложений по совершенствованию подходов к оценке научной квалификации, а также использоваться для целей принятия своевременных решений по недопущению диспропорций и улучшения статистического обеспечения функционирования экспертных институтов и работы системы государственной научной аттестации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

1. Пахомов С.И., Петров М.П., Абалакин К.С., Мацкевич И.М. Право на самостоятельность. Размышления о первом опыте самостоятельного присуждения ученых степеней ведущими центрами науки и образования и насущных задачах развития системы научной аттестации в стране. *Высшее образование сегодня*. 2019;(8):2–12. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.19.08.P.02>
Pakhomov S.I., Petrov M.P., Abalakin K.S., Matskevich I.M. Right to One's Degree. Reflections on the First Experience of Independent Academic Degree Awarding by Leading Scientific and Educational Centers and Pressing Challenges of the Country's Scientific Certification System Development. *Higher Education Today*. 2019;(8):2–12. (In Russ.) <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.19.08.P.02>
2. Петров М.П., Логинова Е.А., Пахомов С.И. Развитие системы государственной научной аттестации в России в контуре права самостоятельного присуждения ученых степеней: инструменты, результаты и дальнейшие шаги. *Управление наукой и наукометрия*. 2024;19(1):10–65. <https://doi.org/10.33873/2686-6706.2024.19-1.10-65>
Petrov M.P., Loginova E.A., Pakhomov S.I. Development of the State Scientific Certification System in Russia within the Independent Academic Degree Award Principles: Tools, Outcomes, and Future Steps. *Science Governance and Scientometrics*. 2024;19(1):10–65. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.33873/2686-6706.2024.19-1.10-65>
3. Цепилова Е.С. Текущее состояние и перспективы подготовки кадров высшей научной квалификации по экономическим наукам. *Профессорский журнал. Сер.: Рекреация и туризм*. 2021;(2):12–22. URL: https://profsobranie.ru/assets/files/2021/профессорский-журнал_рекреация-и-туризм-№2-2021-с-doi.pdf (дата обращения: 20.11.2024).
Tsepilova E.S. Current State and Prospects of Training of Higher Scientific Qualification in Economic Sciences. *Recreation and Tourism*. 2021;(2):12–22. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://profsobranie.ru/assets/files/2021/профессорский-журнал_рекреация-и-туризм-№2-2021-с-doi.pdf (accessed 20.11.2024).



4. Бенц Д.С. О воспроизводстве научных кадров: сложившиеся тенденции и целевые ориентиры. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2023;(3):250–259. URL: <https://journals.csu.ru/index.php/BulletinCSU/article/view/2043> (дата обращения: 20.11.2024).
Benz D.S. On the Reproduction of Scientific Personnel: The Developed Trends and Target Reference Points. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2023;(3):250–259. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://journals.csu.ru/index.php/BulletinCSU/article/view/2043> (accessed 20.11.2024).
5. Космачева Н.М., Черкасская Г.В. Диджитализация образования и управление подготовкой кадров высшей квалификации в экономических науках. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2021;(4):339–353. https://doi.org/10.35231/18186653_2021_4_339
Kosmacheva N.M., Cherkasskaya G.V. Digitalization of Education and Management of Training of Highly Qualified Personnel in Economic Sciences. *Pushkin Leningrad State University Journal*. 2021;(4):339–353. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.35231/18186653_2021_4_339
6. Силин Я.П., Карх Д.А., Аббазова В.Н. Становление и развитие системы современного экономического образования. *Научные труды Вольного экономического общества России*. 2025;251:77–98. <https://doi.org/10.38197/2072-2060-2025-251-1-77-98>
Silin Y.P., Karkh D.A., Abbazova V.N. Formation and Development of the System of Modern Economic Education. *Scientific Works of the Free Economic Society of Russia*. 2025;251:77–98. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.38197/2072-2060-2025-251-1-77-98>
7. Мезина Н.А., Тихонов Г.В. Подготовка управленцев и экономистов для высокотехнологической промышленности. *Образование и право*. 2025;(1):189–193. URL: <https://education.law-books.ru/образование-и-право-№-1-2025/> (дата обращения: 20.11.2024).
Mezina N.A., Tikhonov G.V. Training Managers and Economists for the High-Tech Industry. *Education and Law*. 2025;(1):189–193. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://education.law-books.ru/образование-и-право-№-1-2025> (accessed 20.11.2024).
8. Ходеева Н.А., Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. Подготовка кадров высшей квалификации для индустрии: анализ опыта советской аспирантуры. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки*. 2023;(4):226–235. URL: <http://www.vestnik.unn.ru/ru/nomera?anum=12217> (дата обращения: 20.11.2024).
Khodeeva N.A., Rybakov N.V., Bednyi B.I. Training of Highly Qualified Personnel for Industry: The Analysis of the Experience of Soviet Postgraduate Studies. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Social Sciences*. 2023;(4):226–235. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://www.vestnik.unn.ru/ru/nomera?anum=12217> (accessed 20.11.2024).
9. Алексеева Н.А. Основы подготовки экономических кадров в вузах. *Вестник Удмуртского университета. Сер.: Экономика и право*. 2015;25(6):162–165. URL: http://cognitiofluctus.ru/training/training03122015/vuu_15_0262_18.pdf (дата обращения: 20.11.2024).
Alekseeva N.A. Bases of Preparation of Economic Shots in Higher Education Institutions. *Bulletin of Udmurt University. Series Economics and Law*. 2015;25(6):162–165. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: http://cognitiofluctus.ru/training/training03122015/vuu_15_0262_18.pdf (accessed 20.11.2024).
10. Чудаева А.А. Подготовка специалистов по экономике с высшим образованием для промышленных предприятий РФ: существующие проблемы и новые возможности для их решения. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2023;(6):131–149. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11053>
Chudaeva A.A. Training of Specialists in Economics with Higher Education for Industrial Enterprises of the Russian Federation: Existing Problems and New Opportunities for Their Solution. *Scientific-Methodological Electronic Journal “Kontsept”*. 2023;(6):131–149. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11053>
11. Латышева А.И. Экономист – профессия будущего, или Нужны ли экономисты в «цифровую» эпоху? *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2019;(3):1–7. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-14021>
Latysheva A.I. Economist – Profession of the Future, or Do We Need Economists in the “Digital” Era? *Scientific-Methodological Electronic Journal “Kontsept”*. 2019;(3):1–7. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-14021>
12. Шишкин М.В., Мисько О.Н. Экономическое образование в современной России: тенденции и перспективы. *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Сер.: Экономика*. 2017;(3):104–108. <https://elibrary.ru/ywehua>

Shishkin M.V., Misyko O.N. Economic Education in Modern Russia: Trends and Prospects. *Bulletin USPTU. Science, Education, Economy. Series Economy*. 2017;(3):104–108. (In Russ., abstract in Eng.) <https://elibrary.ru/ywehua>

13. Пахомов С.И., Петров М.П., Лобачевский Я.П., Козлов М.С., Логинова Е.А., Ильина И.Е. Результативность института аспирантуры в контексте комплексного регулирования процесса подготовки научно-педагогических кадров: современное состояние и необходимость новых подходов. *Управление наукой и наукометрия*. 2024;19(2):242–295. <https://doi.org/10.33873/2686-6706.2024.19-2.242-295>

Pakhomov S.I., Petrov M.P., Lobachevsky Y.P., Kozlov M.S., Loginova E.A., Ilina I.E. Effectiveness of the Postgraduate Education Institution in the Context of Comprehensive Regulation of Academic and Teaching Staff Training: The Current Status and Need for New Approaches. *Science Governance and Scientometrics*. 2024;19(2):242–295. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.33873/2686-6706.2024.19-2.242-295>

Об авторе:

Пахомов Сергей Иванович, доктор химических наук, профессор, главный научный сотрудник Российской академии образования (119121, Российская Федерация, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7855-5394>, **Scopus ID:** 57196116928, **Researcher ID:** AAE-3841-2019, **SPIN-код:** 7398-2488, pakhomovsi@minobrnauki.gov.ru

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у автора по обоснованному запросу.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Поступила 03.02.2025; одобрена после рецензирования 14.04.2025; принята к публикации 18.04.2025.

About the author:

Sergei I. Pakhomov, Dr.Sci. (Chem.), Professor, Chief Researcher, Russian Academy of Education (8 Pogodinskaya St., Moscow 119121, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7855-5394>, **Scopus ID:** 57196116928, **Researcher ID:** AAE-3841-2019, **SPIN-code:** 7398-2488, pakhomovsi@minobrnauki.gov.ru

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the author on reasonable request.

The author has read and approved the final manuscript.

Submitted 03.02.2025; revised 14.04.2025; accepted 18.04.2025.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ MODERNIZATION OF EDUCATION



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.282-299>

EDN: <https://elibrary.ru/fjzpw>

УДК / UDC 373.62:338.24

Оригинальная статья / Original article

Проектное обучение в передовых инженерных школах: опережающее образование личности

А. Д. Мельник[✉], А. В. Меренков, Д. Г. Сандлер

Уральский федеральный университет имени первого Президента России

Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Российская Федерация

[✉] a.d.sushchenko@urfu.ru

Аннотация

Введение. Дискуссия о проектном обучении выстраивается вокруг проблем взаимосвязи высшего образования и рынка труда, развития в вузах методов опережающего образования. Недостаточно изученными остаются вопросы теории и методологии проектного обучения: обеспечения соответствия между обучением и развитием востребованных специалистов, соединения теории и практики в образовательном процессе. Цель исследования – анализ разработанных российскими вузами программ развития проектного обучения студентов и способов его организации.

Материалы и методы. Эмпирическая база исследования включает программы развития российских университетов – участников федерального проекта «Передовые инженерные школы» ($n = 50$). Сбор материалов осуществлялся с помощью майнинга качественных данных с использованием инструментов Power BI. Такая процедура направлена на систематизацию больших объемов сведений о проектном обучении в вузах в единый массив и его интегрирование с профессиональным программным обеспечением для анализа качественных данных MAXQDA. Использованы методы контент-анализа и сравнительного анализа для изучения содержания проектного обучения, создания типологии способов его организации в учебных заведениях и выделения лучших практик.

Результаты исследования. Сравнительный анализ программ развития вузов выявил разные представления субъектов университетского управления о ценности проектного обучения. Ключевыми инструментами приобретения обучающимися способности решать конкретные задачи предприятия являются ознакомление с проблемами развития предприятия-заказчика, получение специальных знаний о способах их возможного решения на микрокурсах, сотрудничество студентов и преподавателей при реализации задания. Отмечается соединение теоретических знаний с практикой их использования в процессе творческой деятельности будущих специалистов, выработка навыка непрерывного профессионального самообразования. Выделяются разные по содержанию позиции будущей трудовой деятельности, в которые могут включиться студенты, будучи в проектном обучении: адаптивная, базовая, поисковая (технологическая), предпринимательская, исследовательская.

Обсуждение и заключение. Материалы исследования вносят вклад в развитие научных представлений о формировании востребованного работодателем молодого специалиста, готового активно заниматься разработкой и внедрением инноваций с помощью изменений организации профессионального образования в вузах. Статья представляет интерес для исследователей высшего образования, руководства университетов, потенциально готовых использовать проектное обучение как инструмент сотрудничества университетов и промышленных партнеров.

Ключевые слова: взаимодействие предприятий и вузов, проектное обучение, опережающее образование, востребованный работодателем молодой специалист, самообразование студентов, соединение теории и практики в образовательном процессе

© Мельник А. Д., Меренков А. В., Сандлер Д. Г., 2025



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

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в рамках Программы развития Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина в соответствии с программой стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Мельник А.Д., Меренков А.В., Сандлер Д.Г. Проектное обучение в передовых инженерных школах: опережающее образование личности. *Интеграция образования*. 2025;29(2):282–299. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.282-299>

Project-Based Learning in Advanced Engineering Schools: Keeping Personal Education Ahead of the Curve

A. D. Melnik , A. V. Merenkov, D. G. Sandler

Ural Federal University named after the first President of Russia

B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russian Federation

 a.d.sushchenko@urfu.ru

Abstract

Introduction. The discussion about project-based learning centers on the challenges of interrelation between higher education and the labor market and the development of proactive teaching methods in universities. Questions regarding the theory and methodology of project-based learning remain insufficiently explored, particularly concerning the alignment between learning and receiving sought-after specialists by employers, the integration of theory and practice within the educational process. The aim of this research is to analyze project-based learning programs developed by Russian universities and methods of their organization.

Materials and Methods. The empirical sample includes the Russian universities development programs of the federal project “Advanced Engineering Schools” ($n = 50$). Data collection was carried out using mining of qualitative data (texts of university development programs) using Power BI tools that allowed to structure a large amount of information about the project-based learning in universities into a single array and integrate it with professional software for analyzing qualitative data MAXQDA. The methods of content analysis and comparative analysis were used that allowed to typologize the methods of organizing project-based learning in universities and to highlight the best practices among them.

Results. The comparative analysis revealed the different perceptions of the university management about the value of project-based learning. The article highlights the integration of theoretical knowledge with its practical application in the creative activities of future specialists, fostering the development of continuous professional self-education. Different positions within future employment are identified, in which students can engage through project-based learning: adaptive, basic, exploratory (technological), entrepreneurial, and research-oriented.

Discussion and Conclusion. This research contributes to the development of scientific understanding regarding the formation of highly sought-after young professionals, ready to actively engage in innovation development and implementation through changes in higher education organization within universities. This article is of interest to researchers in higher education and university leadership potentially prepared to utilize project-based learning as a tool for collaboration between universities, specifically students, and industry partners.

Keywords: engagement between enterprises and universities, project-based learning, proactive education, young specialist in demand by employers, student self-education, combination of theory and practice in the educational process

Funding: The research funding from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin project within the Priority 2030 Program) is gratefully acknowledged.

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

For citation: Melnik A.D., Merenkov A.V., Sandler D.G. Project-Based Learning in Advanced Engineering Schools: Keeping Personal Education Ahead of the Curve. *Integration of Education*. 2025;29(2):282–299. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.282-299>



Введение

Образовательная деятельность долгое время воспринималась вузами как нечто непреходящее и нерушимое, в связи с чем ее трансформация в последние несколько лет трактуется как малоэффективный процесс.

Вузовское сообщество – преподаватели и организаторы образовательного процесса – признают слабую взаимосвязь университетов и предприятий, для которых они готовят молодых специалистов [1]. После окончания учебного заведения выпускники имеют лишь общее представление о реальной ситуации на высокотехнологичных производствах, в сфере наукоемких предприятий и интеллектуальных услуг; не готовы сразу включиться в решение рабочих трудностей. Работодатели вынуждены заниматься их дополнительным образованием, вырабатывая навыки самостоятельного получения необходимых знаний. Обучение в вузе без участия работодателей увеличивает несоответствие в знаниях, навыках между обучением и работой. Возникает разрыв между догоняющим характером профессионального образования – вузы выпускают специалистов в соответствии с отраслевыми потребностями региональных рынков труда без решения вопросов содержания образования [2] – и потребностью работников и работодателей в его опережающей направленности [3].

В качестве стратегического решения обозначенной проблемы представляется целесообразным внедрение парадигмы опережающего образования в системе высшего образования. Одной из форм его организации может стать проектное обучение, основанное на сотрудничестве вузов и промышленных партнеров.

Суть такого обучения заключается в приобретении студентами навыков решения актуальных проблем развития предприятий путем постановки и конкретизации работодателями задач обучения; соединении в образовательной среде вуза теоретических знаний с практикой творческой деятельности, вследствие чего вырабатывается навык непрерывного профессионального самообучения. В результате формируются устойчивые ориентации учащихся на непрерывное образование.

Под сотрудничеством в статье подразумеваются согласованные в течение всего периода обучения действия между вузами и работодателями, направленные на становление и развитие востребованного молодого специалиста, способного после окончания вуза решать актуальные проблемы развития организации.

В отличие от социологического подхода, синонимом «сотрудничества» в проектном управлении является «сквозное взаимодействие» [4], употребляемое в значении образовательной технологии решения будущими специалистами сложных задач за счет подбора модулей и дисциплин на основе постоянного взаимодействия между субъектами. Полный смысл понятия не раскрывается, а его эффективность не доказана¹, вследствие чего внимание акцентируется на сотрудничестве университетов и промышленных партнеров, несмотря на неоднократное упоминание «сквозного» взаимодействия в программах развития «Передовых инженерных школ» (ПИШ).

Среди отечественных социологов существует мнение, что потенциал проектного обучения не используется в полной мере и остается мало изучен [5].

Основываясь на сути данного обучения, авторами уточняется значение развития опережающего образования в вузах: для работодателей – это возможность формировать кадровый резерв работников, способных разрабатывать новые сегменты высоких технологий с учетом приоритетов государства по возникновению в стране предприятий, организаций с экономикой инновационного типа²; для работников, в частности молодых специалистов – адаптироваться к постоянному изменению содержания труда под действием интенсивного появления инноваций в технике и технологиях реализации труда. Опережающее образование позволяет компенсировать дефицит знаний современных работников о нововведениях в организациях,

¹ Glasmachers T. Limits of End-to-End Learning // Proceedings of Machine Learning Research. 2017. Vol. 77. P. 17–32. URL: <https://proceedings.mlr.press/v77/glasmlachers17a/glasmlachers17a.pdf> (дата обращения: 31.07.2024).

² Передовые инженерные школы [Электронный ресурс]. URL: <https://analytics.engineers2030.ru> (дата обращения: 31.07.2024).



формировать устойчивые ориентации на непрерывное образование в процессе обучения в вузе для самостоятельного дополнения навыков в профессиональной деятельности, что является основой интеграции университетов и промышленных партнеров.

Цель исследования – проанализировать разработанные российскими университетами, включенными в федеральный проект «Передовые инженерные школы», программы развития проектного обучения студентов, а также применяемые способы его организации в вузах.

В связи с этим определены следующие исследовательские вопросы:

- какие способы организации проектного обучения планируются в вузах: как одного из методов обучения или обеспечивающего постоянное сотрудничество между вузами и промышленными партнерами для подготовки востребованных молодых специалистов?

- каковы позиции студентов в проектном обучении, как эти позиции адаптированы под технологические процессы предприятий, организаций, в решение проблем которых обучающиеся могут включиться после окончания вуза?

- какие базовые образовательные инструменты используют университеты для обеспечения проектного обучения путем их сотрудничества с промышленными партнерами?

Объект исследования – стратегии развития университетов – участников федерального проекта «Передовые инженерные школы» (ПИШ). В них сформировано видение вузов относительно управления проектным обучением до 2030 г., анализ которого является важным по следующим причинам:

1. Появление ПИШ интерпретируется как вклад в решение вопроса о формировании проектного обучения с точки зрения концептуального подхода к динамично меняющейся образовательной среде.

2. Участники государственных программ определяют векторы развития образования на ближайшие 5–10 лет, выступают драйверами развития региональных систем высшего образования [6]. Программы ПИШ одним из главных результатов считают создание планов

опережающей подготовки инженерных кадров, разработанных в партнерстве с высокотехнологичными компаниями³.

3. С институциональной точки зрения ПИШ инициированы в вузах в двух формах: отдельного подразделения (института) или набора образовательных программ с единым управлением; предоставляет не массовое образование, а запускает процесс создания экспериментальных структурных программ по обучению инженеров нового поколения. В их основе – активизация взаимодействия университетов и промышленных партнеров. Она выражается в вовлечении работодателей в образовательную среду путем формулирования конкретных задач разной сложности, решение которых будущие специалисты ищут, будучи студентами. Формируется отличная от традиционных методов обучения направленность образования, где проектное обучение апробируется в качестве ядра программ подготовки кадров трансформирующихся отраслей.

Таким образом, анализ опыта вузов по организации проектного обучения дает понимание об их готовности на основе взаимодействия с работодателями развивать сотрудничество с промышленными партнерами.

Обзор литературы

В зарубежной и отечественной литературе существуют разные представления о проектном обучении⁴. Его концептуализация в профессиональном образовании сложилась в двух основных плоскостях: с одной стороны, как метода, практики, деятельности; с другой – как подхода, основанного на сотрудничестве университетов и промышленных партнеров.

Проектное обучение в западной практике имеет сформированный корпус исследований [7]. Одновременно с теоретическим осмыслением оно было внедрено в качестве метода обучения

³ Передовые инженерные школы [Электронный ресурс].

⁴ Zerovnik A., Nancovska Serbec I. Project-Based Learning in Higher Education // Technology Supported Active Learning. Lecture Notes in Educational Technology ; ed by C. Vaz de Carvalho, M. Bouters. Springer : Singapore, 2021. P. 31–57. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2082-9_3



в среднее⁵ и профессиональное образование [8–10]. С 2014 г. начались первые попытки включения проектного обучения в российские учебные заведения: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Московский политехнический университет, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Дальневосточный федеральный университет, Национальный исследовательский Нижегородский университет им. Н. И. Лобачевского, Южный федеральный университет. Кейсы этих вузов систематизируют лучшие практики проектного обучения и осмысливают практические возможности их применения в других университетах⁶ [11]. Однако развитию теории и методологии данного обучения уделяется меньшее внимание.

Содержание проектного обучения как метода имеет следующие основания:

- представляет собой специально организованную деятельность обучающихся, нацеленную на решение проблем [7];
- студенты, их активность и образовательный опыт – центральная ось анализа [9], в связи с чем изучение мотивов и механизмов их вовлечения в проектное обучение являются ключевыми [12];
- результатом образовательной деятельности становится конечный продукт: отчеты, презентации, планы проектирования, разработанные компьютерные программы и экономико-математические модели⁷, что предоставляет преподавателям конкретные индикаторы для анализа итогов образовательной деятельности студентов (количество выполненных проектов, разработанных реальных продуктов) [13];
- ограничивается отдельными модулями и дисциплинами, например,

историей [14], экономикой [15], цифровым маркетингом [16].

Работа над проектом занимает некоторое время (от недели до семестра) [17], однако содержание и направленность такого обучения не связаны с будущей трудовой деятельностью, а единые основания для его анализа не сформированы.

Результаты эксперимента среди студентов, обучавшихся разными способами [15] определяют, что проектное обучение занимает особое место в системе профессионального образования, доказывают его эффективность по сравнению с традиционными методами.

Одной из проблем дальнейшего развития проектного обучения становится его замкнутость на системе высшего образования. Теоретические знания осваиваются отдельно от решения студентами реальных трудовых задач, а использование их на практике остается непонятным. Разрыв между теорией и практикой внутри образовательной среды ограничивает практическое значение проектного обучения для вузов.

Таким образом, под проектным обучением понимается метод [18], практика [19], часть образовательной программы⁸ или инструмент подготовки студентов к профессиональной деятельности [20; 21] без учета актуальных знаний, навыков, необходимых молодому специалисту для развития современных организаций. Характер проводимых в последние 10–15 лет изменений в вузах относительно внедрения проектного обучения становится формальным в связи с его узким пониманием и организацией без участия индустриальных партнеров.

Восполнение существующего пробела в теории и методологии проектного обучения возможно через призму парадигмы опережающего образования, обсуждение которой возрастает в научной литературе последних десятилетий [22]. В этой парадигме значимыми становятся не сами проекты и продукты, созданные по итогам проектного обучения, а освоение студентами способов самостоятельного получения дополнительных знаний, необходимых для будущей трудовой деятельности. Проектное обучение как форма

⁵ Science Education Through Project-Based Learning: A Case Study / C. Santos [et al.] // *Procedia Computer Science*. 2023. Vol. 219. P. 1713–1720. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.01.465>

⁶ Морозова Е. В. Проектное обучение: практики внедрения в университетах ; под ред. Л. А. Евстратовой, Н. В. Исаевой, О. В. Лешукова. М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2018. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1916-5>

⁷ Метод проектного обучения в высших учебных заведениях [Электронный ресурс] // ЛаЛа-Лань : офиц. сайт. URL: <https://lala.lanbook.com/metod-proektnogo-obucheniya-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah> (дата обращения: 31.01.2024).

⁸ Zerovnik A., Nancovska Serbec I. Project-Based Learning in Higher Education.



опережающего образования становится моделью [23], подходом [24], основанные на вовлечении студентов во взаимодействие с преподавателями, организаторами, промышленными партнерами [4].

Основанием проектного обучения как подхода выступает становление и развитие в вузах востребованного молодого специалиста, способного решать конкретные задачи организации. В течение всего периода обучения студенты практикуют базовые составляющие трудовой деятельности современного работника: знакомство с проблемами развития предприятия на примере конкретного проекта⁹, получение специальных знаний о способах возможного решения трудовых задач в процессе его выполнения, сотрудничество с преподавателями при реализации задания с последующей оценкой работодателем [10]. В научных статьях такое понимание проектного обучения отождествляют со средовым подходом [25; 26]. У руководителей образовательных программ, преподавателей появляется основание для проектирования содержания дисциплин с учетом осведомленности об актуальных требованиях работодателя к востребованным специалистам.

Проектное обучение может быть адаптировано под любые процессы производства на высокотехнологичных предприятиях, создание интеллектуальных услуг и наукоемких производств. Ученые Израильского технологического института подчеркивают необходимость формирования особой культуры мышления [27], позволяющей высококвалифицированному специалисту решать в будущем сложные трудовые задачи. Студенты занимают пять ключевых позиций в проектном обучении:

1. Адаптивную – знакомство с конкретными проблемами работодателя, освоение необходимых технологий под контролем наставника. Представляет собой обязанности стажера в технологическом процессе.

2. Базовую – решение поставленных проблем и трудовых задач с использованием техники и дополнение своих

знаний для применения ее специальных функций.

3. Поисковую (технологическую) – адаптация новых технологий для решения трудовых заданий и внедрение их на предприятие с учетом конкретных задач работодателя.

4. Предпринимательскую – обеспечение связи между создателями инноваций и теми, кто занимается их внедрением, выделение преимуществ производимого продукта, услуги, т. е. освоение профессии менеджера.

5. Исследовательскую – проведение экспериментов с инструментами, устройствами, материалами при выполнении трудовых задач, а также определение фронтальных направлений в развитии инноваций.

Содержание данных позиций обуславливает разную степень включенности обучающихся в процесс освоения и создания инноваций. Тайваньские ученые, специализирующиеся на исследовании профессионального образования, отмечают простоту организации проектного обучения по аналогии с развитием инноваций в инженерном образовании [28].

Становление востребованных работодателем специалистов зависит от того, насколько университетским менеджментом на уровне стратегий развития вузов предусмотрена связь проектного обучения и инноваций, а также участие студентов в этом процессе. Такими специалистами считаются те, кто имеет навыки решения актуальных проблем предприятий и способен на постоянной основе дополнять имеющиеся знания о техниках, технологиях реализации трудовой деятельности. Формирование в вузах таких работников ускорит вовлеченность в решение конкретных задач предприятий, организаций.

Таким образом, трудности в развитии теории и методологии проектного обучения связаны с его первоначальной организацией в ведущих вузах как образовательного эксперимента. Руководство этих учебных заведений имеет более сформированный уровень стратегической зрелости и больше человеческих, финансовых ресурсов для преобразования эпизодического взаимодействия с организациями, предприятиями региона

⁹ Science Education through Project-Based Learning: A Case Study / C. Santos [et al.].

в постоянное сотрудничество. Масштабирование проектного обучения практически во всех российских учебных заведениях ставит вопрос о раскрытии его содержания. Статья посвящена вопросам становления у студентов в процессе обучения навыков решения актуальных проблем развития предприятий, организаций, способствующих формированию востребованных работодателем специалистов.

Материалы и методы

Эмпирическую базу исследования составляют 50 программ развития университетов – участников первой и второй

волны ПИШ на 2022–2030 гг., опубликованных в открытых источниках¹⁰.

Сплошная выборка включает учебные заведения по широкому набору характеристик: вузы из 8 федеральных регионов и 23 областей. 40 % университетов имеют особые статусы формальной дифференциации (национальные исследовательские, федеральные), также учтены статусы по неформальной дифференциации: 30 % – входят в программу «5-100» и 76 % – «Приоритет 2030» (табл. 1).

¹⁰ Передовые инженерные школы [Электронный ресурс].

Таблица 1. Описательные характеристики выборки

Table 1. Descriptive characteristics of the sample

Типы университетов проекта «Передовые инженерные школы» (ПИШ) по категориям / Types of universities in the “Advanced Engineering Schools” (AES) project by category	Количество университетов, ед. / Number of universities, units	Доля вузов в структуре ПИШ, % / Share of universities in the AES structure, %
Региональная принадлежность / Regional affiliation	50	100
Центральный федеральный округ / Central Federal District	16	32
Приволжский федеральный округ / Volga Federal District	13	26
Северо-Западный федеральный округ / Northwestern Federal District	9	18
Сибирский федеральный округ / Siberian Federal District	5	10
Дальневосточный федеральный округ / Far Eastern Federal District	2	4
Уральский федеральный округ / Ural Federal District	2	4
Южный федеральный округ / Southern Federal District	2	4
Северо-Кавказский федеральный округ / North Caucasian Federal District	1	2
Формальная дифференциация вузов / Formal differentiation of universities	20	40
Национальные исследовательские / National research	16	80
Федеральные / Federal	4	20
Неформальная дифференциация вузов по статусу участия в программе «5-100» (2013–2020 гг.) / Informal differentiation of universities by status of participation in the Project “5-100” (2013–2020)	15	30
Неформальная дифференциация вузов по статусу участия в программе «Приоритет 2030» / Informal differentiation of universities by status of participation in the program “Priority 2030”	38	76
Базовый грант / Basic grant	16	42
Исследовательское лидерство / Research leadership	12	32
Территориальное/отраслевое лидерство / Territorial/industry leadership	10	26

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

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



Сбор сведений осуществлялся в мае 2024 г. с помощью майнинга данных инструментами Power BI по алгоритму. Скачивание документов осуществлялось поэтапно по каждому вузу. Программы агрегированы по трем параметрам: этапу вхождения в проект (первая волна – 30 вузов, вторая – 20 вузов), наименованиям университетов и разделам их программ развития. Предлагаемый способ хранения универсален – обновляет, динамически меняет структуру массива данных и адаптирует алгоритм к быстрому сбору схожих баз данных по программам развития вузов.

Алгоритм анализа реализован с помощью профессионального программного обеспечения MAXQDA методом

количественного контент-анализа качественных данных, дополненного сравнительным анализом программ развития университетов (табл. 2).

Ключевым разделом анализируемых программ стала образовательная деятельность созданных ПИШ, где представлены основные положения о развитии проектного обучения до 2030 г. Применяется подход «текст-как-данные»: текст подвергается систематическому извлечению кодов путем атомарного восприятия [29]. Процедура кодирования проведена с учетом заданного контекста исследования; тексты проверялись на наличие способов организации проектного обучения, позиций студентов и используемых образовательных инструментов для его реализации.

Т а б л и ц а 2. Процедура кодирования тематики проектного обучения с позиции опережающего образования личности
T a b l e 2. Coding procedure for subject: project-based learning as an approach to proactive education of the personality

Основание кодирования / Coding basis	Код / Code
Способ организации проектного обучения / Initiative of organizing project-based learning	Проектное обучение как метод / Project-based learning as a method Проектное обучение как сотрудничество вузов и промышленных партнеров / Project-based learning as an engagement between universities and industrial partners
Позиции, которые занимают студенты в проектном обучении (схожие с будущей трудовой деятельностью формы) / Positions occupied by students in project-based learning (forms similar to future work activities)	Адаптивная / Adaptive Базовая / Basic Поисковая (технологическая) / Search (technological) Предпринимательская / Entrepreneurial Исследовательская / Research
Базовые образовательные инструменты, поддерживающие сотрудничество между студентами, преподавателями и промышленными партнерами / Basic educational tools that support collaboration between students, teachers and industrial partners	Микрокурсы / Micro courses Индивидуальная образовательная траектория (выбор дисциплин и модулей) / Individual educational trajectory (choice of disciplines and modules) Обучение, основанное на исследованиях / Research-based learning Технологическое предпринимательство (студенческие конструкторские бюро, формат «стартап как диплом», хакатоны и др.) / Technological entrepreneurship (student design bureaus, “startup as a diploma”, hackathons) Перевернутые классы / Flipped classrooms Сетевое взаимодействие с другими вузами (консорциумы) / Networking with other universities (consortiums) Смешанное обучение / Blended learning Тренажерные комплексы (симуляторы, тренажеры, геймификация и др.) / Training complexes (simulators, trainers, gamification) Единый трек (связанное обучение по нескольким уровням образования) / Single track (related training across several education levels) Дополнительное образование для студентов сверх образовательной программы / Additional education for students beyond the educational program Обратная связь или аналитика цифрового следа / Feedback or digital footprint analytics

Выбранный дизайн исследования актуален для развивающихся в высшем образовании тематик и встречается в работах отечественных ученых [30; 31]. Перепроверка кодов также была произведена: программа позволила на завершающем этапе оперативно вернуться к отдельным фрагментам текста и внести корректировки в коды, адаптируя их под смыслообразующие конструкции общего массива документов. Частотный анализ осуществлен в MAXQDA автоматически по завершению процедуры кодирования программ развития. Графическая визуализация результатов выполнена с использованием аналитических инструментов Power BI.

Результаты исследования

Способы организации проектного обучения в вузах. Организация проектного обучения в учебных заведениях выстраивается по-разному. В первой группе университетов (8 %) образовательный процесс ПИШ реализуется без проектного обучения. Ограничения заключаются в использовании общепринятых инструментов, замкнутых на высшем образовании: сетевых форм, системы обмена и стажировок, выбора модулей и дисциплин; потере смыслообразующего концепта о взаимосвязи высшего образования и становления, развития с его помощью востребованных работодателем специалистов.

Во второй группе вузов с ПИШ (50 %) проектное обучение планируется организовать профессионально-адаптивным способом, что объясняется рядом причин.

Во-первых, его тождественностью таким методам обучения, как индивидуальные образовательные траектории, проблемные сессии, стажировки¹¹.

Во-вторых, подменой содержания проектного обучения, т. е. обновлением формата дисциплин и модулей реализации путем внедрения цифровых технологий. Например, формат смешанного обучения с видео-лекциями допустим для освоения студентами программной инженерии, однако для авиационной и ракетно-

космической направленности, двигателестроения, электро- и теплоэнергетики требуются другие поддерживающие взаимодействия субъектов инструменты (симуляторы, тренажеры, технологическое предпринимательство), что недостаточно четко прописано в программе развития ПИШ¹². У студентов формируется поведенческий паттерн «блочно-модульной модели»: так организовано проектное обучение по направлению электронной промышленности¹³ с постоянным переходом обучающихся между образовательными форматами. В результате проектное обучение реализуется отдельно от актуальных требований работодателей. Большинство студентов вынуждены совмещать обучение и работу [32], проверяя актуальность своих знаний. Цифровые навыки оказываются необходимыми [15], однако ими невозможно компенсировать дефицит знаний в освоении новых техник, технологий. Соединение теории с практикой происходит не во всех ПИШ.

В-третьих, эпизодическим уточнением у работодателей формирования матрицы компетенций среди обучающихся, общением в отдельных семестрах. Таким образом организовано проектное обучение по направлению производства сжиженного природного газа и металлургической промышленности¹⁴. Студенту предлагается реализовать отдельные задачи, однако углубленное получение специальных знаний о способах их возможного решения не происходит. Сотрудничество с преподавателями-наставниками осуществляется периодически, что затрудняет корректировку поведения, использование разных вариантов

¹² ПИШ «Моторы будущего». Уфимский университет науки и технологий [Электронный ресурс] // Передовые инженерные школы : офиц. сайт. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/schools/uunit/> (дата обращения: 31.07.2024).

¹³ ПИШ «Средства проектирования и производства электронной компонентной базы», Национальный исследовательский университет «МИЭТ» [Электронный ресурс] // Передовые инженерные школы : офиц. сайт. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/schools/miet/> (дата обращения: 31.07.2024).

¹⁴ ПИШ «Передовая инженерная школа Череповецкого государственного университета». Череповецкий государственный университет [Электронный ресурс] // Передовые инженерные школы : офиц. сайт. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/schools/chsu/> (дата обращения: 31.07.2024).

¹¹ ПИШ «Передовая инженерная школа «Индустрия 2050»». Московский авиационный институт [Электронный ресурс] // Передовые инженерные школы : офиц. сайт. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/schools/mai/> (дата обращения: 31.07.2024).



решения трудовых задач с постоянным сравнением с теоретическими знаниями.

В-четвертых, сохранением в вузах, реализующих профессионально-адаптивную модель, ориентации выпускника на конкретное место работы путем заключения целевого трудового контракта. В аэрокосмической отрасли¹⁵ целевое обучение оправданно в связи с необходимостью специальных знаний, навыков использования сложной техники, устройств, машин. Однако студент ограниченно узнает требования к молодому специалисту в процессе обучения при отсутствии сотрудничества с заинтересованным работодателем. Такая стратегия образования может быть применена для сфер трудовой деятельности с медленным обновлением трудовых знаний, навыков использования инноваций, но не подходит к высокотехнологичным производствам, интеллектуальным услугам, наукоемким производствам, заявленным в программах ПИШ.

Третья группа вузов (42 %) с ПИШ планирует внедрить проектное обучение студентов в качестве непосредственного взаимодействия вузов и промышленных партнеров. В нее вошли учебные заведения со статусом национальных исследовательских и федеральных (38 %), участники Приоритета-2030 (29 %). Проектное обучение будущих работников в ПИШ третьей группы¹⁶ связано с материаловедением, аддитивными и сквозными технологиями; электроникой, радиотехникой и системами связи;

двигателестроением, электро- и теплоэнергетикой и др.

Таким образом, в третьей группе ПИШ проектное обучение становится ядром образовательной программы на основе сотрудничества субъектов. Далее будут рассмотрены особенности только третьей группы вузов.

Позиции студентов в проектном обучении. Анализ программ развития третьей группы вузов позволил сделать ряд выводов. Университеты планируют имитировать в ПИШ «систему разделения труда»: такой способ организации проектного обучения предложен Пермским национальным исследовательским политехническим университетом по направлению авиационного двигателестроения¹⁷. В 67 % вузов из числа третьей группы предусмотрено, что студенты будут занимать позиции по аналогии с технологическими цепочками организаций инновационного типа: адаптивную – 33 %, базовую – 52, поисковую (технологическую) – 62, предпринимательскую – 33, исследовательскую – 38 % (табл. 3).

Представленные данные демонстрируют, что в программах развития частью вузов запланировано участие студентов не только в адаптивной и базовой позициях, но и тех, которые требуют от них специальных навыков (поисковой, исследовательской, предпринимательской). При взаимодействии с работодателями студенты имеют возможность постоянно сравнивать свои теоретические знания с практикой их применения, сочетать традиционные методы решения задач с инновационными, требующими мыслительной деятельности, в процессе которой осуществляется выбор оптимальных способов решения задач на основе сотрудничества с преподавателями. Это важно в медицинском приборостроении¹⁸, где от результатов труда работников зависит будущее благополучие человека.

¹⁵ ПИШ «Интегрированные технологии в создании аэрокосмической техники». Самарский университет [Электронный ресурс] // Передовые инженерные школы : офиц. сайт. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/schools/ssau/> (дата обращения: 31.07.2024).

¹⁶ ПИШ «Материаловедение, аддитивные и сквозные технологии». Национальный Исследовательский Технологический Университет «МИСиС» [Электронный ресурс] // Передовые инженерные школы : офиц. сайт. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/schools/misis/> (дата обращения: 31.07.2024); ПИШ «Передовая инженерная школа СВЧ-электроники». РТУ МИРЭА [Электронный ресурс] // Передовые инженерные школы : офиц. сайт. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/schools/mirea/> (дата обращения: 31.07.2024); ПИШ «Уральская передовая инженерная школа “Цифровое производство”». Уральский федеральный университет [Электронный ресурс] // Передовые инженерные школы : офиц. сайт. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/schools/urfu/> (дата обращения: 31.07.2024).

¹⁷ ПИШ «Высшая школа авиационного двигателестроения». Пермский национальный исследовательский политехнический университет [Электронный ресурс] // Передовые инженерные школы : офиц. сайт. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/schools/pstu/> (дата обращения: 31.07.2024).

¹⁸ ПИШ «Интеллектуальные системы тераностики». Сеченовский университет Минздрава России [Электронный ресурс] // Передовые инженерные школы : офиц. сайт. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/schools/sechenov/> (дата обращения: 31.07.2024).

Т а б л и ц а 3. Представленность позиций студентов в проектном обучении в расчете от количества ПИШ, реализующих проектное обучение как взаимодействие университета и промышленных партнеров, %

Table 3. Share of a student positions in project-based learning in the calculation of the number of AES implementing project-based learning as an engagement between university and industrial partners, %

Вуз / University	Позиции студентов в проектном обучении / Positions occupied by students in project-based learning				
	Адаптивная / Adaptive	Базовая / Basic	Поисковая (тех- нологическая) / Exploratory (technological)	Предприни- мательская / Entrepre- neurial	Исследо- вательская / Research
ГНТУ / GSOTU	+	+	+	+	+
Иннополис / Innopolis	+	+	+	—	+
ИТМО / ITMO	—	+	+	+	+
КНИТУ-КАИ / KNRTU-KAI	—	+	+	+	—
МГМУ / Sechenov University	+	+	+	+	+
МГУ / MSU	+	+	+	+	+
ПНИПУ / PNRPU	+	+	+	+	+
РУТ / RUT	—	—	+	+	+
СахГУ / SSU	+	—	—	—	—
СПбПУ / SPbPU	+	—	+	—	—
ТолГУ / TSU	—	+	+	—	+
ТулГУ / TulSU	—	+	+	—	—
ТУСУР / TUSUR	—	+	+	—	—
УрФУ / UrFU	—	+	+	—	—
Представленность позиции в расчете от количества ПИШ, реализующих проектное обучение как сотрудничество / Represen- tation of the position in the calculation of the number of AES implementing proj- ect-based learning as an engagement*	33	52	62	33	38
Представленность позиции в расчете от общего количества ПИШ / Repre- sentation of the position in the calculation of the total number of AES*	14	22	26	14	16

Примечания: * – сумма по строке превышает 100 %, поскольку в отдельных вузах запланировано, что студенты в ходе получения высшего образования могут занимать разные позиции в проектном обучении; здесь и далее в статье использованы аббревиатуры наименований вузов: ГНТУ – Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М. Д. Миллионщикова, Иннополис – Университет Иннополис, ИТМО – Национальный исследовательский университет ИТМО, КНИТУ-КАИ – Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева–КАИ, МГМУ – Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова, МГУ – Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, ПНИПУ – Пермский национальный исследовательский политехнический университет, РУТ – Российский университет транспорта, СахГУ – Сахалинский государственный университет, СПбПУ – Санкт-Петербургский Политехнический Университет Петра Великого, ТГУ – Тольяттинский государственный университет, ТулГУ – Тульский государственный университет, ТУСУР – Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, УрФУ – Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Notes: * – the total for the line exceeds 100%, since some universities have planned that students can occupy different positions in project-based learning during their higher education; hereinafter in the article the abbreviations of universities names are used: GSOTU – Grozny State Oil Technical University, Innopolis – Innopolis University, ITMO – ITMO University, KNRTU-KAI – Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI, Sechenov University – I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, MSU – Lomonosov Moscow State University, PNRPU – Perm National Research Polytechnic University, RUT – Russian University of Transport, SSU – Sakhalin State University, SPbPU – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, TSU – Togliatti State University, TulSU – Tula State University, TUSUR – Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, UrFU – Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin.

В стратегиях 62 % вузов из числа третьей группы заявлено о возможности студентов решать поставленные работодателем трудовые задачи с поисковой и исследовательской позиции. Однако их участие нередко ограничено лабораторными условиями, создающими механизмы для развития геоэкологии и природопользования, нанотехнологий и наноматериалов и др.¹⁹ Малое число работодателей-партнеров вовлекают студентов в действующие научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы (НИОКР). Необходимым считается фокус на партнерах, готовых стать базами практики с непосредственным включением студентов в конкретные проблемные ситуации и задачи организаций.

Поисковая, исследовательская, предпринимательская позиции участников в проектном обучении требуют больших финансовых вложений, вызванных изменением образовательных процессов. Выявлено четыре реальных кейса с образовательным экспериментом с возможностью попробовать себя во всех пяти позициях развития инноваций (рис. 1).

Графический анализ показал, что вузы с адаптированным проектным обучением под технологические процессы развития инноваций (МГУ, ПНИПУ, МГМУ, ГГНТУ) имеют небольшую сеть партнерств. Косвенно это может быть связано с малой численностью студентов ПИШ. Учебным заведениям с небольшим количеством баз практик легче фокусироваться на отдельной образовательной программе и организовывать непосредственное взаимодействие студентов и промышленных партнеров для развития инженерных кадров с опережающей подготовкой: чем больше партнерская сеть вуза, тем более финансово затратно ему организовывать сотрудничество студентов и промышленных партнеров.

Базовые образовательные инструменты, которые используют вузы, реализующие проектное обучение как

сотрудничество университета и промышленных партнеров. ПИШ с непосредственным взаимодействием университетов с промышленными партнерами ожидают от обучающихся навыков соединения на постоянной основе теоретических знаний и решения практических задач, сформулированных работодателями-заказчиками проекта, а также дополнения своих знаний внутри обучения, своевременно обнаруживая их дефицит. Этот процесс среди университетского менеджмента называют постоянным «майнингом знаний» (*Knowledge Mining*)²⁰. Данный способ организации проектного обучения в ПИШ можно охарактеризовать как динамично меняющийся.

Организация образовательной среды с учетом требований работодателей ставит перед преподавателями новые задачи:

1. Поддерживать взаимосвязь теории и практики путем проектного обучения, что подчеркивают такие образовательные инструменты, как включение в научные и бизнес-проекты (рис. 2).

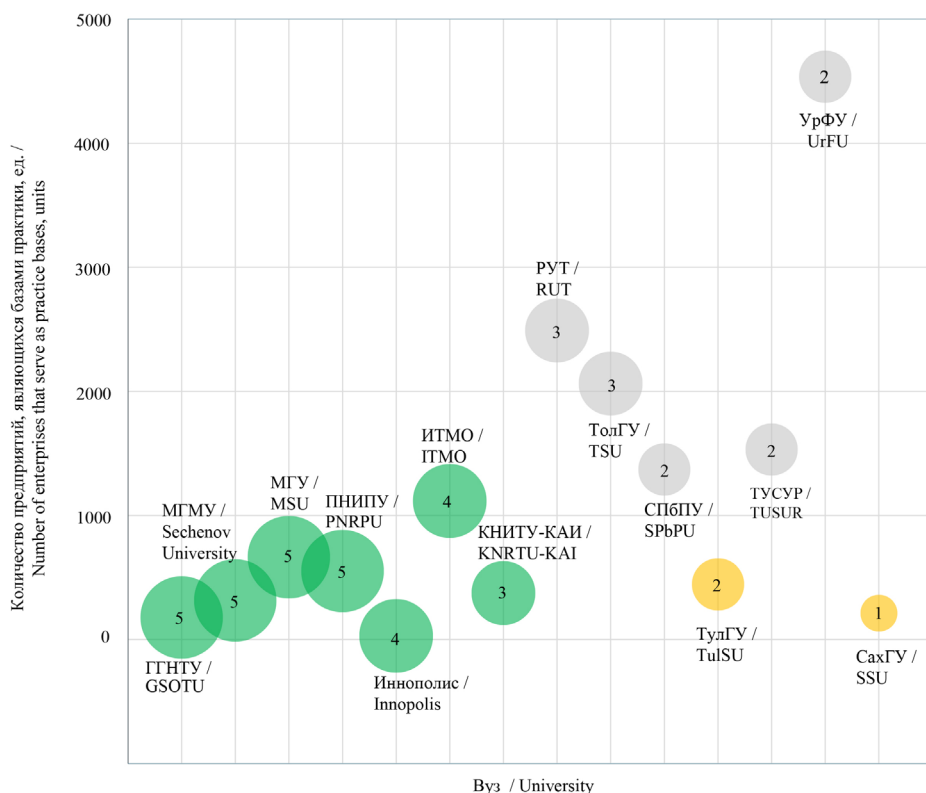
2. Формировать у студентов ориентиры продолжения обучения после окончания вуза [33], что может быть реализовано за счет образовательных инструментов поддержания активности личности в освоении знаний для решения актуальных задач: выбора дисциплин, единых образовательных треков, микрокурсов, получения дополнительных квалификаций параллельно с высшим образованием.

3. Организовать обучение на основе цифровых технологий, несмотря на неготовность смешанного формата запускать содержательные изменения в учебе. Современному работнику нужно не только знать цифровые платформы, пользоваться компьютером, но и искать информацию, чему студентов слабо обучают.

4. Развивать обратную связь, поддерживающую сотрудничество студентов, преподавателей, работодателей.

¹⁹ ПИШ «РосГеоТех». ГГНТУ им. акад. М. Д. Миллионщикова [Электронный ресурс] // Передовые инженерные школы : офиц. сайт. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/schools/gstou/> (дата обращения: 31.07.2024).

²⁰ ПИШ «Химический инжиниринг и машиностроение». Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева [Электронный ресурс] // Передовые инженерные школы : офиц. сайт. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/schools/muctr/> (дата обращения: 31.07.2024).



Р и с. 1. Количество позиций студентов в проектном обучении в ПИИШ, реализующих проектное обучение как сотрудничество университета и промышленных партнеров (контент-анализ программ развития) в разрезе количества промышленных партнеров

Fig. 1. Number of a student positions in a project-based learning in AES implementing project-based learning as an engagement between university and industrial partners (content analysis of development programs) by industrial partners number

Примечания: зеленой заливкой выделен первый кластер – вузы с адаптированным проектным обучением под технологический процесс развития инноваций с малой сетью баз практик в целом (в пределах от 0 до 1000 баз практик); желтой заливкой выделен второй кластер – средние позиции вузов по связи проектного обучения и развития инноваций внутри ПИИШ, по количеству баз практик в целом на вуз (в пределах от 0 до 1000 баз практик), серой заливкой обозначен третий кластер – средние позиции вузов по связи проектного обучения и развития инноваций внутри ПИИШ, но свыше 1000 баз практик в целом на вуз; размер круга – количество позиций, которые занимают студенты в проектном обучении.

Notes: First cluster of HEIs – HEIs where project-based learning is adapted to the technological process of innovation development with a small network of practice bases per HEI (within the range from 0 to 1000 practice bases) is highlighted in green; second cluster – average positions of HEIs in terms of the relationship between project-based learning and innovation development within the AES is highlighted in yellow, and by the number of practice bases per university as a whole (within the range from 0 to 1000 practice bases), third cluster – average positions of universities in terms of the relationship between project-based learning and innovation development within the AES, but more than 1000 practice bases per university as a whole; size round – number of positions occupied by students in project-based learning.

Источник: график по оси X построен на основе расчетных данных, агрегированных авторами из Мониторинга эффективности вузов РФ по результатам деятельности учебных заведений за 2022 г. по показателю «Число предприятий, являющихся базами практики, с которыми оформлены договорные отношения»; здесь и далее в статье все рисунки составлены авторами.

Source: graph on the X-axis is based on the calculated data aggregated by the authors from the Monitoring of the efficiency of higher education institutions of the Russian Federation by the results of the activity of higher education institutions for 2022 by the indicator “Number of enterprises, which are the bases of practice, with which contractual relations have been formalized”; hereinafter in the article all figures are compiled by the authors.



Выбор модулей и дисциплин / Choice of modules and disciplines – 81 %	Вовлечение в бизнес-проекты (стартапы) / Engagement in business projects (startups) – 52 %	Смешанное обучение / Blended learning – 48 %	Обратная связь или аналитика цифрового следа / Feedback or digital footprint analytics – 29 %
	Сетевое взаимодействие / Network interaction – 52 %	Тренажерные комплексы / Training complexes – 38 %	Единый трек между уровнями образования / End-to-end track between education levels – 24 %
Вовлечение в проекты научных центров / Engagement in research centers projects – 62 %	Дополнительное образование для студентов / Additional education for students – 48 %	Микрокурсы / Micro courses – 29 %	Перевернутые классы / Flipped classrooms – 19 %

Р и с. 2. Базовые инструменты освоения новых знаний в ПИШ, реализующих проектное обучение как подход, которые задают вектор на непрерывное образование личности (контент-анализ программ развития)

F i g. 2. Basic tools for getting new knowledge in the “Advanced Engineering Schools” implementing project-based learning as an approach that sets the vector for lifelong learning of the individual (content analysis of development programs)

Обсуждение и заключение

Результаты анализа программ развития университетов – участников ПИШ позволили прийти к следующим выводам.

Во-первых, проектное обучение с точки зрения теории и методологии является развивающейся тематикой для отечественного высшего образования. Выделены два основных способа его организации: профессионально-адаптационный (обучение замкнуто на системе высшего образования с эпизодическим участием работодателей) и динамично меняющийся (основан на сотрудничестве университетов, в частности студентов, и промышленных партнеров). Второй способ не является преобладающим среди университетского менеджмента ПИШ, вследствие чего выпускники не понимают возможностей применения в трудовой деятельности освоенной теории. Этот вывод характерен для ПИШ независимо от их региональной принадлежности, статуса участия в других программах государственной поддержки.

Во-вторых, в учебных заведениях необходимо развивать устойчивые связи с промышленными партнерами, готовыми вовлекать студентов в решение действующих проектов и задач, актуальных для организаций.

Развитие проектного обучения в российских вузах сдерживается со стороны работодателей длительным образовательным треком подготовки кадров (2–4 гг.), неопределенностью их представлений о компетенциях, необходимых востребованному в перспективе 3–5 лет специалисту с учетом отрасли экономики, опасениями региональных руководителей относительно переезда способных студентов в другой федеральный округ по причине разрыва их ожиданий относительно уровня заработной платы, непониманием молодыми специалистами основ трудовой деятельности на предприятиях в связи со слабой общей теоретической подготовкой.

С точки зрения преподавателей, включение в проектное обучение требует увеличения временных издержек на обновление содержания дисциплин и модулей, апробацию новых образовательных инструментов с элементами персонификации. В вузах возрастают финансовые издержки на сопровождение образовательного процесса, что формирует у них потребность в ужесточении отбора студентов по направлениям опережающей подготовки, а отсутствие критериев отбора снижает качество образования в ПИШ.

Обсуждение и изучение этих проблем экспертным сообществом значимо для внедрения в вузах программ организации опережающего образования. В крупных учебных заведениях с большой сетью баз практик проектное обучение, на наш взгляд, необходимо осуществлять с фокусом на предметных тематиках образовательных программ, в которых сложился устойчивый опыт сотрудничества с предприятиями, организациями или имеется, по мнению работодателей, более острый дефицит кадров.

В-третьих, к лучшим практикам проектного обучения следует отнести стратегии ПИШ, адаптированные под технологические процессы развития инноваций предприятий, организаций партнеров: ГНТУ, МГУ, МГМУ, КНИТУ-КАИ, ПНИПУ, а также ИТМО и Иннополис. Студенты имеют возможность решать задачи разной степени сложности, что может повысить их востребованность в высокотехнологичных производствах, наукоемких предприятиях и сфере интеллектуальных услуг, нацеленных на технологический прорыв [34].

Таким образом, интерес к изучению проектного обучения в вузах растет.

Дальнейший анализ проблем практики организации данного обучения должен быть направлен на развитие в вузах системы обратной связи от студентов и промышленных партнеров для выявления эффективности их сотрудничества. Важны эксперименты по планированию разных способов организации проектного обучения как способа повышения качества профессиональной подготовки молодых специалистов, что позволит повысить активность субъектов в процессе сотрудничества, в частности посодействует получению конкретных результатов реализации программ развития ПИШ.

Практическая значимость исследования заключается в обеспечении университетского менеджмента актуальной информацией о лучших практиках реализации в вузах проектного обучения. Материалы статьи могут быть использованы в принятии решений относительно разработки и уточнения программ развития вузов в части организации проектного обучения, а также при корректировке образовательного процесса в пользу постоянного сотрудничества ключевых субъектов, что повысит эффективность и качество высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

1. Овчинникова Н.Э. Взаимодействие университета с индустрией 2.0. *Университетское управление: практика и анализ*. 2018;22(3):61–72. <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.03.027>
Ovchinnikova N.E. University-Industry Interaction: Evolution, Necessity, Barriers and Prospects. *University Management: Practice and Analysis*. 2018;22(3):61–72. (In Russ., abstract in Eng.). <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.03.027>
2. Sudakova A.E., Agarkov G.A., Shorikov A.F. Optimization of the Graduates Labour Market: Dynamic Modeling, Russian and Foreign Experience. *IFAC-PapersOnLine*. 2018;51(32):401–406. <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2018.11.417>
3. Зеер Э.Ф., Морозова С.А. Инновации как фактор опережающего профессионального образования. *Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию*. 2009;(1):107–113. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/1712> (дата обращения: 31.07.2024). Zeer E.F., Morozova S.A. [Innovations as a Factor of Advanced Professional Education]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo obedineniya po professionalno-pedagogicheskomu obrazovaniyu*. 2009;(1):107–113. (In Russ.) Available at: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/1712> (accessed 31.07.2024).
4. Разинкина Е.М., Панкова Л.В., Зима Е.А. Сквозная система вовлечения студентов в проектную деятельность как инструмент обеспечения качества образования. *Университетское управление: практика и анализ*. 2023;27(1):42–49. <https://doi.org/10.15826/umpa.2023.01.005>
Razinkina E.M., Pankova L.V., Zima E.A. End-to-End System of Engaging Students in Project Activities as a Tool to Ensure Education Quality. *University Management: Practice and Analysis*. 2023;27(1):42–49. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2023.01.005>
5. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий. *Образование и наука*. 2023;25(2):191–223. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-191-223>
Ambarova P.A., Zborovsky G.E. Professional Adaptation of University Students in the Changing World of Professions. *The Education and Science Journal*. 2023;25(2):191–223. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-191-223>



6. Сандлер Д.Г., Судакова А.Е., Тарасьева Т.В. Драйверы развития региональных систем высшего образования. *Экономика региона*. 2020;16(4):1087–1103. <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2020-4-6>
Sandler D.G., Sudakova A.E., Tarasyeva T.V. Drivers for Development in Regional Higher Education. *Economy of Region*. 2020;16(4):1087–1103. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2020-4-6>
7. Helle L., Tynjala P., Olkinuora E. Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher Education*. 2006;51:287–314. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>
8. Lee J.S., Blackwell S., Drake J., Moran K.A. Taking a Leap of Faith: Redefining Teaching and Learning in Higher Education through Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2014;8(2):2. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1426>
9. Ahmad S.T., Watianthos R., Samala A.D., Muskhair M., Dogara G. Project-Based Learning in Vocational Education: A Bibliometric Approach. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*. 2023;15(4):43–56. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2023.04.04>
10. Evenddy S.S., Gailea N., Syafrizal S. Exploring the Benefits and Challenges of Project-Based Learning in Higher Education. *PPSDP International Journal of Education*. 2023;2(2):458–469. <https://doi.org/10.59175/pijed.v2i2.148>
11. Брызгалова О.Н. Проектное обучение в системе профессиональной подготовки студентов: цели и проблемы реализации. *Koinon*. 2021;2(4):195–212. <https://doi.org/10.15826/koinon.2021.02.4.048>
Bryzgalova O.N. Project-Based Training in the System of Professional Training of Students: Goals and Problems of Implementation. *Koinon*. 2021;2(4):195–212. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15826/koinon.2021.02.4.048>
12. Куikliна М.В., Труфанов А.И., Уразова Н.Г., Бондарева А.В. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах. *Современные проблемы науки и образования*. 2021;(6). <https://doi.org/10.17513/spno.31320>
Kuklina M.V., Trufanov A.I., Urazova N.G., Bondareva A.V. Analysis of the Implementation of Project-Based Learning in Russian Universities. *Modern Problems of Science and Education*. 2021;(6). (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17513/spno.31320>
13. Guo P., Saab N., Post L.S., Admiraal W. A Review of Project-Based Learning in Higher Education: Student Outcomes and Measures. *International Journal of Educational Research*. 2020;102:101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
14. Lim S.W., Jawawi R., Jaidin J.H., Roslan R. Learning History through Project-Based Learning. *Journal of Education and Learning*. 2023;17(1):67–75. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i1.20398>
15. Maros M., Korenkova M., Fila M., Levicky M., Schoberova M. Project-Based Learning and Its Effectiveness: Evidence from Slovakia. *Interactive Learning Environments*. 2023;31(7):4147–4155. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1954036>
16. Rohm A.J., Steff M., Ward N. Future Proof and Real-World Ready: The Role of Live Project-Based Learning in Students' Skill Development. *Journal of Marketing Education*. 2021;43(2):204–215. <https://doi.org/10.1177/02734753211001409>
17. Bytyqi B. Project-Based Learning: A Teaching Approach Where Learning Comes Alive. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021;9(4):775–777. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2104775B>
18. Казун А.П., Пастухова Л.С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран. *Образование и наука*. 2018;20(2):32–59. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-32-59>
Kazun A.P., Pastukhova L.S. The Practices of Project-Based Learning Technique Application: Experience of Different Countries. *The Education and Science Journal*. 2018;20(2):32–59. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-32-59>
19. Гергерт Д.В., Артемьев Д.И. Практика внедрения проектно-ориентированного обучения в вузе. *Университетское управление: практика и анализ*. 2019;23(4):116–131. <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.04.033>
Gergert D.V., Artemyev D.G. Practical Implementation of Project-Based Learning at the University. *University Management: Practice and Analysis*. 2019;23(4):116–131. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.04.033>
20. Данилова Т.В., Демидова Т.Е., Тонких А.П. Проектное обучение студентов как основное условие их готовности к профессиональной деятельности. *Управление образованием: теория и практика*. 2022;12(4):32–38. <https://doi.org/10.25726/s0536-8820-8230-o>
Danilova T.V., Demidova T.E., Tonkikh A.P. Project-Based Training of Students as the Main Condition for Their Readiness for Professional Activity. *Education Management Review*. 2022;12(4):32–38. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.25726/s0536-8820-8230-o>
21. Сычева С.М., Арзуманова Р.А. Проектное обучение – ключ к подготовке успешного специалиста. *Вестник университета*. 2019;(6):32–37. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2019-6-32-37>

- Sycheva S.M., Arzumanova R.A. Project Education is the Key to the Training of a Successful Specialist. *Vestnik universiteta*. 2019;(6):32–37. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2019-6-32-37>
22. Гапонюк П.Н. Развитие современного образования как модели опережающего типа. *Образование и наука*. 2011;(7):22–32. <https://elibrary.ru/ocbgrj>
Gaponyuk P.N. [Modern Education Development as the Advancing Type Model]. *The Education and Science Journal*. 2011;(7):22–32. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ocbgrj>
23. Хлебников Н.А., Обаков И.Н., Князев С.Т., Сандлер Д.Г., Шестеров М.А., Ку克林 И.Э. Организационная модель проектного обучения в бакалавриате. *Университетское управление: практика и анализ*. 2023;27(1):50–57. <https://doi.org/10.15826/umpa.2023.01.006>
Khlebnikov N.A., Obabkov I.N., Knyazev S.T., Sandler D.G., Shesterov M.A., Kuklin I.E. Organizational Model of Project-Based Learning in Undergraduate Studies. *University Management: Practice and Analysis*. 2023;27(1):50–57. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2023.01.006>
24. Almulla M.A. The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning. *Sage Open*. 2020;10(3). <https://doi.org/10.1177/2158244020938702>
25. Наумкин Н.И., Глушко Д.Е., Купряшкин В.Ф., Абушаева З.Х. Создание проектно-деятельностной образовательной среды для инновационной подготовки будущих инженеров. *Интеграция образования*. 2024;28(2):172–192. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.172-192>
Naumkin N.I., Glushko D.E., Kupryashkin V.F., Abushaeva Z.Kh. Creating Project-Activity Educational Environment for Innovative Training of Future Engineers. *Integration of Education*. 2024;28(2):172–192. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.172-192>
26. Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2010;83(2):39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
27. Barak M., Yuan S. A Cultural Perspective to Project-Based Learning and the Cultivation of Innovative Thinking. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;39:100766. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100766>
28. Wu T.T., Wu Yu.T. Applying Project-Based Learning and SCAMPER Teaching Strategies in Engineering Education to Explore the Influence of Creativity on Cognition, Personal Motivation, and Personality Traits. *Thinking Skills and Creativity*. 2020;35:100631. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100631>
29. Бызов А.А. Интеллектуальный анализ текстов в социальных науках. *Социология: методология, методы, математическое моделирование*. 2019;(49):131–160. URL: <https://soc4m.ru/index.php/soc4m/article/view/7434> (дата обращения: 31.07.2024).
Byzov A.A. Text Mining in Social Sciences. *Sociology: Methodology, Methods, Mathematical Modeling*. 2019;(49):131–160. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://soc4m.ru/index.php/soc4m/article/view/7434> (accessed 31.07.2024).
30. Жучкова С.В., Павлюк Д.М. Аспирантура в приоритете? Совершенствование аспирантуры как элемент программ развития вузов «Приоритета-2030». *Университетское управление: практика и анализ*. 2024;28(1):21–33. <https://doi.org/10.15826/umpa.2024.01.002>
Zhuchkova S.V., Pavliuk D.M. Is Doctoral Education A Priority? Doctoral Education Improvement as an Element of “Priority-2030” Universities’ Development Programs. *University Management: Practice and Analysis*. 2024;28(1):21–33. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2024.01.002>
31. Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Ходеева Н.А. К вопросу о востребованности профессиональной аспирантуры в России: анализ данных о защитах диссертаций в технических науках. *Вопросы образования*. 2023;(4):25–54. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16712>
Bednyi B.I., Rybakov N.V., Khodeeva N.A. On the Question of the Demand for Professional Postgraduate Studies in Russia: Analysis of Data on the Thesis Defenses in Technical Sciences. *Educational Studies Moscow*. 2023;(4):25–54. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16712>
32. Рожкова К.В., Рошин С.Ю., Травкин П.В. От совмещения учебы с работой к совмещению работы с учебой? Изменение модели российского высшего образования. *Вопросы образования*. 2024;(2):286–322. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17242>
Rozhkova K.V., Roshchin S.Yu., Travkin P.V. From Combining Study and Work to Combining Work and Study? The Changing Model of Russian Higher Education. *Educational Studies Moscow*. 2024;(2):286–322. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17242>
33. Меренков А.В., Сущенко А.Д. Потребности студентов вузов в дополнительном образовании: особенности формирования и реализации. *Вопросы образования*. 2016;(3):204–223. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-204-223>
Merenkov A.V., Sushchenko A.D. How Students Develop and Meet Their Need for Additional Education. *Educational Studies Moscow*. 2016;(3):204–223. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-204-223>
34. Гительман Л.Д., Исаев А.П., Кожевников М.В., Гаврилова Т.Б. Опережающее управленческое образование для технологического прорыва. *Стратегические решения и риск-менеджмент*. 2022;13(4):290–303. <https://doi.org/10.17747/2618-947X-2022-4-290-303>
Gitelman L.D., Isaev A.P., Kozhevnikov M.V., Gavrilo T.B. Proactive Management Education for a Technological Breakthrough. *Strategic Decisions and Risk Management*. 2022;13(4):290–303. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17747/2618-947X-2022-4-290-303>



Об авторах:

Мельник Анастасия Дмитриевна, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательской лаборатории по проблемам университетского развития Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0273-4422>, **Scopus ID:** 57190430255, **Researcher ID:** IVV-0555-2023, **SPIN-код:** 6276-0155, a.d.sushchenko@urfu.ru

Меренков Анатолий Васильевич, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры прикладной социологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5900-0863>, **Scopus ID:** 55819596200, **Researcher ID:** Q-2004-2015, **SPIN-код:** 6569-5656, anatoly.mer@gmail.com

Сандлер Даниил Геннадьевич, доктор экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории по проблемам университетского развития Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5641-6596>, **Scopus ID:** 56581474400, **Researcher ID:** AHE-8342-2022, **SPIN-код:** 3017-4220, d.g.sandler@urfu.ru

Вклад авторов:

А. Д. Мельник – разработка методологии исследования; осуществление научно-исследовательского процесса; визуализация результатов исследования; написание черновика рукописи.

А. В. Меренков – формулирование идеи исследования; деятельность по созданию метаданных для первоначально и повторного использования; критический анализ черновика рукописи.

Д. Г. Сандлер – формулирование замысла исследования; деятельность по созданию метаданных для первоначально и повторного использования; критический анализ черновика рукописи.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 13.11.2024; одобрена после рецензирования 16.12.2024; принята к публикации 23.12.2024.

About the authors:

Anastasia D. Melnik, Cand.Sci. (Sociol.), Senior Researcher, Research Laboratory for University Development Issues, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (19 Mira St., Yekaterinburg 620002, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0273-4422>, **Scopus ID:** 57190430255, **Researcher ID:** IVV-0555-2023, **SPIN-code:** 6276-0155, a.d.sushchenko@urfu.ru

Anatolii V. Merenkov, Dr.Sci. (Philos.), Professor, Professor of the Chair of Applied Sociology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (19 Mira St., Yekaterinburg 620002, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5900-0863>, **Scopus ID:** 55819596200, **Researcher ID:** Q-2004-2015, **SPIN-code:** 6569-5656, anatoly.mer@gmail.com

Daniil G. Sandler, Dr.Sci. (Econ.), Associate Professor, Leading Researcher, Research Laboratory for University Development Issues, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (19 Mira St., Yekaterinburg 620002, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5641-6596>, **Scopus ID:** 56581474400, **Researcher ID:** AHE-8342-2022, **SPIN-code:** 3017-4220, d.g.sandler@urfu.ru

Authors' contribution:

A. D. Melnik – development of methodology; conducting research and investigation process; specifically visualization; writing the initial draft.

A. V. Merenkov – formulation of research idea; management activities to produce metadata for initial use and later re-use; critical review.

D. G. Sandler – formulation of research concept; management activities to produce metadata for initial use and later re-use; critical review.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 13.11.2024; revised 16.12.2024; accepted 23.12.2024.



АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО ACADEMIC WRITING



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.300-315>

EDN: <https://elibrary.ru/lbhztg>

УДК / UDC 81'42-057.87

Оригинальная статья / Original article

Письменный иноязычный научный дискурс у студентов-логопедов

А. А. Алмазова, И. В. Андерсен 

Московский педагогический государственный университет,

г. Москва, Российская Федерация

 irinaandersen2@gmail.com

Аннотация

Введение. В условиях трансформации отечественной системы высшего образования особую актуальность приобретает задача осмысления целей и содержания подготовки специалистов, способных эффективно взаимодействовать в международной профессиональной среде. Недостаточная изученность возможностей применения современного тезаурусного и корпусного подходов в обучении научному дискурсу в контексте сложных междисциплинарных областей ограничивает потенциал совершенствования учебного процесса и повышения профессиональной компетентности будущих логопедов. Цель исследования – концептуализировать и проверить новую педагогическую модель формирования иноязычной научной дискурсивной компетенции среди студентов-логопедов через интеграцию тезаурусного и корпусного подходов, обеспечивающую ликвидацию терминологической асимметрии.

Материалы и методы. Респондентами выступили 252 студента магистратуры из пяти российских вузов. Уровень сформированности иноязычной научной дискурсивной компетенции в письменной форме оценивался знанием профессиональной терминологии, когнитивными и коммуникативными умениями представления научной информации на английском языке в соответствии с жанровыми конвенциями. Сбор данных осуществлялся путем анкетирования участников, выполнения ими письменной работы (составление развернутой аннотации магистерской диссертации) и отраслевого перевода. Данные интерпретировались с использованием качественных и количественных методов анализа (контент-анализ, математический, корреляционный и регрессионный анализ).

Результаты исследования. Студенты оценивают свой уровень владения английским языком как невысокий. Большинство респондентов продемонстрирован низкий уровень иноязычной научной дискурсивной компетенции в письменной форме на уровне когнитивных и коммуникативных умений. Участники испытывают трудности при переводе специальных терминов и научных текстов, что проявилось в высокой вариативности переводов и частом использовании транслитерации вместо поиска точных эквивалентов на английском языке. Выявлена недостаточная осведомленность участников о системе международной терминологии. Анализ полученных результатов показал сильную положительную корреляцию между сформированностью когнитивных и коммуникативных умений в структуре П-ИНДК.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования свидетельствуют о недостаточной готовности студентов-логопедов к решению профессиональных задач в современном межкультурном и научном контексте, открывают перспективу для пересмотра существующей парадигмы иноязычной подготовки. Практическая значимость статьи заключается в совершенствовании профессиональной иноязычной подготовки студентов-логопедов, направленной на развитие навыков научного дискурса, освоение международной терминологии и преодоление терминологической асимметрии между русскоязычной и англоязычной логопедией.

Ключевые слова: научный дискурс, логопедия, английский язык для специальных целей, иноязычная компетенция, профессиональный тезаурус

© Алмазова А. А., Андерсен И. В., 2025



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

Финансирование: статья подготовлена в рамках выполнения НИР «Научно-методическое обоснование и разработка новых моделей профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях формирования национальной системы высшего образования» (№ 124031800083-6).

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Алмазова А.А., Андерсен И.В. Письменный иноязычный научный дискурс у студентов-логопедов. *Интеграция образования*. 2025;29(2):300–315. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.300-315>

Written Foreign-Language Scientific Discourse in Speech-Language Pathology Students

A. A. Almazova, I. V. Andersen ✉

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

✉ irinaandersen2@gmail.com

Abstract

Introduction. Speech-language pathology is a complex field of scientific knowledge based on broad interdisciplinary foundations. It shapes the specifics of the professional thesaurus and significantly complicates the formation of scientific discourse among future specialists. The study aims to conceptualise and test a novel pedagogical model for developing foreign-language scientific discursive competence in speech-language pathology students through the integration of thesaurus and corpus approaches, designed to eliminate terminological asymmetry. The article presents the results of a diagnostic experiment assessing the level of foreign-language scientific discursive competence using methods of contrastive terminography and discourse analysis applied to empirical data (questionnaires, written assignments, translations). The experiment identified gaps in students' mastery of professional terminology, genre norms of academic writing, and cross-linguistic communication skills.

Materials and Methods. The study was conducted among master's degree students from five Russian universities. The sample included 252 participants. Materials were presented to assess the level of Foreign Language Scientific Discursive Competence in written form. Cognitive and communicative skills were evaluated, as well as domain-specific translation skills. Qualitative and quantitative methods of analysis were used for data collection and interpretation.

Results. Students assess their English proficiency as low. Three-quarters of respondents demonstrated a low level of foreign language scientific discursive competence in written form, both at the cognitive and communicative skills levels. Participants experience difficulties when translating specialized terms and scientific texts, which was evident in the high variability of translations and the frequent use of transliteration instead of seeking precise equivalents in English. Insufficient awareness of the international terminology system among the participants was revealed. The analysis of the obtained results showed a strong positive correlation between the development of cognitive and communicative skills in the structure of Written Foreign Language Scientific Discursive Competence.

Discussion and Conclusion. Research results indicate insufficient preparedness among master degree speech-language pathology students to address professional challenges within the contemporary intercultural and scientific context, opening perspectives for revising the existing paradigm of foreign language learning. The practical significance of this article lies in improving the professional foreign language training of speech-language pathology students, aimed at developing scientific discourse skills, mastering international terminology, and overcoming terminological asymmetry between Russian-language and English-language logopedics.

Keywords: scientific discourse, speech-language pathology, ESP, foreign language competence, professional thesaurus

Funding: This material was prepared as part of the project “Scientific and Methodological Justification and Development of New Models for the Professional Training of Special Education (Defectology) Teachers in the Context of Forming a National Higher Education System” (No. 124031800083-6).

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

For citation: Almazova A.A., Andersen I.V. Written Foreign-Language Scientific Discourse in Speech-Language Pathology Students. *Integration of Education*. 2025;29(2):300–315. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.300-315>



Введение

Речевые нарушения различных возрастных групп исследуются во многих научных школах. Информированность выпускников вузов о достижениях, перспективах и развитии международного логопедического сообщества является важным фактором обеспечения высокого уровня компетентности будущих ученых и практиков, значимым вектором непрерывного профессионального развития, а владение иноязычным научным дискурсом способствует обсуждению и распространению теоретических и эмпирических результатов научно-исследовательской деятельности.

Научно-профессиональный дискурс рассматриваемой области отличается междисциплинарным характером, сложностью тезауруса логопедии, интегрирующего терминологию образования, медицины, психологии, лингвистики и др. Асимметрия русской и английской терминосистем, отсутствие прямых эквивалентов в культурных и научных контекстах, затрудняющих интерпретацию и использование специальной терминологии на обоих языках, усложняют процесс освоения студентами-магистрантами объемного профессионального лексикона за короткий срок обучения. Терминологическая асимметрия, т. е. рассогласованность трактовок и наименований нарушений речи и других логопедических категорий в отечественных и международных классификационных системах, создает существенные ограничения при использовании автоматизированного перевода.

Умение и готовность современного логопеда вступать в межкультурную коммуникацию, работать в поликультурной среде предполагает учет культурных, языковых и социальных особенностей для эффективного взаимодействия с учениками/пациентами, членами их семей, коллегами. Востребованными оказываются и специфические компетенции: навыки достоверной и объективной передачи содержания логопедической и медицинской документации при переводе.

Препятствием к успешной реализации программ обучения является неоднородный уровень языковой и профессиональной подготовки студентов, поступающих

в магистратуру на дефектологический факультет из других специальностей, что отражается на таких образовательных метриках, как академическая успеваемость, уровень понимания и применения специальной терминологии, а также подготовка публикаций и участие в международных конференциях.

Преодоление указанных барьеров требует комплексного подхода: совершенствования методик преподавания английского языка для специальных целей и создания специализированных учебных материалов [1–3].

Несмотря на разработанность проблемы подготовки логопедов¹ [4; 5], вопросы обучения студентов профессиональному иностранному языку остаются недостаточно изученными. Так, требуют обсуждения возможности использования современных тезаурусного и корпусного подходов, которые соответствуют актуальной повестке, способствуют совершенствованию учебного процесса и повышению уровня профессиональной компетентности будущих специалистов [6; 7].

Научный поиск в данном направлении представляется важным в условиях трансформации отечественной высшей школы² и значимым для осмысления задач и содержания подготовки высококвалифицированных логопедов на уровне базового и специализированного высшего образования.

¹ Алмазова А. А. Профессиональная лингвистическая подготовка учителей-логопедов в системе высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019. 46 с. URL: https://www.logo-mpgu.ru/assets/files/2020/almazova_avtoreferat_dpn.pdf (дата обращения: 21.08.2024); Филатова И. А. Взаимодействие между личностью и профессией педагога-дефектолога // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2023. № 6. С. 232–236. URL: https://old.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2023/12/22/sbornik_soiso_2023_232-236.pdf (дата обращения: 21.08.2024); Китик Е. Е. Виртуальные практики – современный инструмент подготовки логопедов // Дефектологическая наука – практика: материалы I Всерос. съезда дефектологов. М. : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2016. С. 112–117.

² О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования : Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 [Электронный ресурс] // Президент России : офиц. сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49210> (дата обращения: 21.08.2024).



Цель исследования – разработка и апробация модели обучения иноязычному научному дискурсу студентов-логопедов в магистратуре. В настоящей статье представлены материалы констатирующего этапа исследования, которые дают представление об уровне и особенностях сформированности навыков построения научного дискурса на английском языке в письменной форме.

Обзор литературы

Развитие международных контактов и расширение рынка труда требует внимания к иноязычной подготовке студентов неязыковых специальностей. Современный высококвалифицированный специалист должен обладать системными знаниями и высокими компетенциями, уметь адаптировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов общения³ [8].

Владение иноязычным дискурсом для осуществления навигации и взаимодействия с коллегами в международном научно-профессиональном поле [9–11] имеет принципиальное значение для специалистов в области патологии речи, поскольку их профессиональная деятельность сталкивается с международными протоколами и требует обмена опытом с зарубежными коллегами⁴.

Анализ литературы в области иноязычной подготовки педагогов демонстрирует фокус большинства исследований на общих вопросах владения иностранным языком [12; 13]. Отмечается необходимость развития иноязычной научной дискурсивной компетенции (ИНДК) у студентов педагогических вузов [6; 14], однако конкретные методики и подходы к ее формированию недостаточно разработаны: отсутствуют комплексные исследования, учитывающие

специфику иноязычного научного дискурса в области логопедии.

В рамках данного исследования ИНДК рассматривается как способность студентов эффективно строить и интерпретировать иноязычный научный дискурс, т. е. участвовать в научно-профессиональной коммуникации на иностранном языке в устной и письменной форме⁵ [15; 16]; включает в себя комплекс компонентов⁶ [17; 18], влияющих на успешность функционирования в научной среде, обеспечивая точность коммуникации и готовность действовать в условиях культурных и языковых различий.

Компетенция рассматривается как совокупность знаний, умений, опыта деятельности, гарантирующая ее качественное выполнение и реализацию поставленных задач. Акцентируется внимание на интегративном характере этого понятия, включающем когнитивные и операционные аспекты, а также способность к адаптации и эффективному взаимодействию в различных профессиональных контекстах⁷ [19; 20].

Интеграция данных подходов представлена следующим образом.

1. Освоение профессионального тезауруса анализируется как знаниевый компонент. Подчеркивается роль тезауруса специальности для формирования профессионально значимых

³ Яхьяева К. М. Методика предметно-языкового интегрированного обучения иноязычному чтению студентов технического вуза: английский язык : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2021. 24 с.

⁴ Алмазова А. А., Андерсен И. В. Методический потенциал тезауро-корпусной модели для обучения иноязычному научному дискурсу студентов-логопедов // Язык и коммуникация в контексте культуры: труды Междунар. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону : Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), 2024. С. 247–251.

⁵ Амерханова О. О. Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2018. 199 с. <https://elibrary.ru/ymbcgh>; Харапудченко О. В. Обучение студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2022. 164 с. <https://elibrary.ru/fqeylk>; Черемисинова Р. А. Методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза : дис. ... канд. пед. наук. 2017. 221 с. <https://elibrary.ru/jontmg>

⁶ Амерханова О. О. Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук.

⁷ Бим И. Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиция и современность ; под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск : Титул, 2010. С. 26–34. URL: <https://3800035.ecimnp.pfu/upload/3949/files/fe/ac/feac54ff30981d2373a0974cd5985779.pdf> (дата обращения: 21.08.2024).

коммуникативных качеств и увеличения информационного потенциала студентов⁸ [21].

2. Сформированность когнитивных и коммуникативных умений рассматривается как деятельностный компонент⁹. Необходимо развивать дискурсивную компетенцию, в том числе умение оперировать специализированной лексикой и строить профессиональное общение в соответствии с этическими нормами¹⁰ [22–24].

Когнитивно-коммуникативный подход способствует созданию многомерной модели оценки ИНДК в письменной форме с учетом иерархии когнитивных навыков и профессиональных аспектов языкового узуса, позволяет избежать текстоцентричности в понимании структуры дискурсивной компетенции благодаря использованию принципов дискурс-анализа Фэрклоу [25]. Эффективность данного подхода подтверждена результатами эмпирической проверки в рамках формирования иноязычного дискурса с уклоном в научно-исследовательскую практику на примере студентов с невысоким уровнем языковой подготовки [26; 27].

Заявленный подход считается действенным методологическим решением в контексте современных образовательных и исследовательских практик, поскольку, с одной стороны, позволяет получать комплексное представление

о текущем уровне дискурсивной компетенции студентов, выявлять области ее дальнейшего развития и совершенствования, с другой – обосновать необходимость разработки новой модели обучения иностранному языку в магистратуре соответствующей направленности.

Разработка проблемы совершенствования иноязычной научной дискурсивной компетенции у студентов-логопедов сопряжена с рядом методологических и практических трудностей. В их числе недостаточная адаптация лингводидактических подходов к специфике логопедического дискурса, выражающаяся в отсутствии интегративных методик, объединяющих принципы обучения иностранному языку для профессиональных целей и широкий междисциплинарный контент. Нерешенными остаются вопросы оптимизации тезаурусного подхода для преодоления межъязыковой интерференции и разработки дифференцированных моделей обучения для студентов с базовым уровнем владения иностранным языком по CEFR. Организационно-педагогические вызовы включают отсутствие системообразующих инструментов преодоления дефицита информационного запаса преподавателей в контексте формирования специфического иноязычного дискурса логопедии.

Материалы и методы

Изучение ИНДК проводилось в 2023–2024 гг. с целью оценить и описать качественные характеристики научного дискурса на английском языке у студентов, обучающихся в магистратуре по программам направления «Логопедия».

Задачи констатирующего эксперимента:

- оценить уровень владения профессиональным тезаурусом на иностранном языке;

- определить способность участников эффективно применять эти знания в профессиональном контексте, демонстрируя навыки построения научно-профессионального дискурса.

Респондентами выступили студенты ($n = 252$) пяти российских вузов: Московского педагогического государственного университета, Московского государственного психолого-педагогического

⁸ Вейдт В. П. Формирование профессионального тезауруса педагога в системе непрерывного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2016. 235 с.; Adopting the Thesaurus Approach to Develop Textual Competence among International Students while Teaching a Language for Special Purposes: Experience from Russian and Belarusian Higher Institutions / K. A. Girfanova [et al.] // Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. IEEEHGIP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems. Cham : Springer, 2022. P. 14–22. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9_2

⁹ Marzano R. J., Kendall J. S. The New Taxonomy of Educational Objectives. Thousand Oaks : Corwin Press, 2006. 224 p.; Bloom's Taxonomy of Learning Domains // Encyclopedia of the Sciences of Learning. Boston : Springer, 2012. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_3340

¹⁰ Харапудченко О. В. Обучение студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии : дис. ... канд. пед. наук.



университета, Московского городского педагогического университета, Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева. Специального отбора по возрастным и гендерным характеристикам не проводилось.

Все участники были проинформированы о цели и методах исследования и дали согласие на участие в нем.

Методы оценки иноязычной научной дискурсивной компетенции в письменной форме (П-ИНДК):

1. Анкетирование. Респонденты самостоятельно устанавливали соответствие своего уровня владения английским языком заданным описаниям, в которых использовались формулировки шкалы Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR). В дополнение к стандартным уровням CEFR был включен уровень Pre-A1 для минимального уровня владения английским языком или его отсутствия (при условии наличия связи предыдущего опыта с изучением других иностранных языков).

2. Составление аннотации проекта научного исследования (магистерской диссертации). Демонстрируются навыки структурирования и представления научной информации в соответствии с жанровыми конвенциями на английском языке.

3. Отраслевой перевод для оценки владения профессиональной терминологией. Участники переводили фразы и предложения, связанные с актуальной логопедической тематикой и содержащие профессиональные термины. Задания равномерно распределены между переводом с русского на английский язык и наоборот.

Собранные анкеты систематизировались в сводной таблице. На основе полученных данных построена диаграмма процентного соотношения оценок студентами своего владения английским языком в соответствии с тем или иным уровнем.

Аннотации анализировались путем введения девяти параметров оценки когнитивных умений (в соответствии

с таксономиями Б. Блума и Р. Морцано), пяти параметров измерения коммуникативных умений с использованием дискурсивного анализа Н. Фэрклоу.

Отраслевой перевод рассматривался дескриптивным методом [28]: констатацией наличия/отсутствия ответа и анализом вариативности переводов терминов.

В таблицах 1 и 2 представлены критерии оценки каждого параметра при составлении аннотаций.

Каждый показатель оценивался отдельно по шкале от 0 до 2: 0 – отсутствие умения, 1 – частичное владение, 2 – уверенное владение. Набранные респондентами баллы суммировались для расчета уровня сформированности П-ИНДК. В таблице 3 показано распределение баллов по уровням сформированности П-ИНДК.

При изучении результатов отраслевого перевода основное внимание уделялось анализу доступности каждого термина и устойчивости его понимания студентами. Использованы критерии «вариативность» и «доступность», рассчитываемые соотношением конкретных вариантов ответа с общим массивом.

Количество предложенных версий перевода каждого термина в выборке в процентном соотношении оценивало вариативность и отражало диапазон интерпретаций терминов.

Доступность измерялась числом отказов от перевода термина. Этот критерий указывает на случаи отсутствия вариантов перевода, что служит индикатором сложности или непонятности термина.

Анализ этих двух показателей позволил оценить разнообразие интерпретаций и степень легкости восприятия терминов студентами в контексте отраслевого перевода.

Участникам разрешалось использовать онлайн-сервисы машинного перевода (*Google Translate*, *Yandex.Translate*) с последующим критическим анализом и редактированием полученного текста для определения уровня знания терминологии, выбора переводческой стратегии в ситуации терминологической асимметрии, актуализации знаний о международных стратегиях оказания логопедической помощи.

Таблица 1. Параметры и критерии оценивания когнитивных умений в составе П-ИНДК

Table 1. Parameters and Criteria for Assessing Cognitive Skills as Part of W-FLSDC

Группа умений / Skill Group	Параметры оценивания / Evaluation Parameters	Критерии / Criteria	Показатели (умения) / Indicators (Skills)
Когнитивные / Cognitive Skills	Понимание по Б.Блуму / Understanding (according to B. Bloom)	Понимание методологии исследования / Understanding research methodology	Демонстрирует понимание методологии исследования, включая выбор подходящих методов сбора и анализа данных / Demonstrates an understanding of research methodology, including the selection of appropriate methods for data collection and analysis
		Понимание научных концепций и теорий / Understanding scientific concepts and theories	Демонстрирует понимание ключевых научных концепций и теорий, связанных с логопедией (объясняет, интерпретирует, пересказывает ключевые аспекты) / Demonstrates an understanding of key scientific concepts and theories related to speech therapy (explains, interprets, recounts key aspects)
	Анализ по Б. Блуму / Analysis (according to B. Bloom)	Определение ключевых аспектов исследования / Identifying key aspects of research	Выделяет ключевые аспекты исследования / Identifies key aspects of the research
		Определение степени разработанности проблемы / Assessing the degree of problem development	Оценивает степень разработанности проблемы в существующей литературе / Evaluates the degree to which the problem has been developed in existing literature
	Синтез по Б. Блуму / Synthesis (according to B. Bloom)	Интеграция профессиональных знаний / Integration of professional knowledge	Устанавливает и интерпретирует междисциплинарные связи в контексте логопедии / Establishes and interprets interdisciplinary connections in the context of speech therapy
		Разработка исследовательских гипотез / Developing research hypotheses	Формулирует оригинальную гипотезу на основании анализа корпуса литературы / Formulates an original hypothesis based on the analysis of the body of literature
		Обоснованность методологии исследования / Validity of the research methodology	Обосновывает выбор методов и подходов, используемых в исследовании / Justifies the choice of methods and approaches used in the study
		Логика и убедительность аргументации / Justifies the choice of methods and approaches used in the research.	Логически выстраивает аргументы и обосновывает свои выводы / Constructs logical arguments and substantiates conclusions convincingly
	Система самопознания по Р. Марцано / Self-Awareness System (according to R. Marzano)	Рефлексия и самооценка / Reflection and self-assessment	Демонстрирует способность к критическому анализу процесса и результатов собственной исследовательской деятельности / Demonstrates the ability to critically analyze the process and results of their own research activities
		Осознание и оценка значимости проводимого исследования / Awareness and evaluation of research significance	Оценивает значимость проводимого исследования в контексте существующих научных знаний и практики / Evaluates the significance of conducted research in the context of existing scientific knowledge and practice

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

Source: Hereinafter all tables presented in this article were created by the authors.



Таблица 2. Параметры и критерии оценивания коммуникативных умений в составе П-ИНДК

Table 2. Parameters and Criteria for Assessing Communicative Skills as Part of W-FLSDC

Группа умений / Skill Group	Параметры оценивания (элементы модели Н. Фэрклоу) / Evaluation Parameters (Elements of N. Fairclough's Model)	Критерии / Criteria	Показатели (умения) / Indicators (Skills)
Коммуникативные / Communicative Skills	Текстуальный уровень (описание) / Textual Level (Description)	Точность речи / Accuracy of Speech	Точно выражает научные идеи на английском языке, используя соответствующие языковые средства / Accurately expresses scientific ideas in English using appropriate linguistic tools
		Структурная организация текста / Structural Organization of Text	Выстраивает текст в логической последовательности, обеспечивая его связность / Constructs text in a logical sequence, ensuring coherence
	Дискурсивная практика (интерпретация) / Discursive Practice (Interpretation)	Соблюдение научного стиля / Adherence to Academic Style	Соблюдает научный стиль / Maintains a scientific style in writing
		Цитирование / Citation	Правильно использует и оформляет цитаты / Properly uses and formats citations
	Социальная практика (объяснение) / Social Practice (Explanation)	Жанровые и риторические стратегии / Genre and Rhetorical Strategies	Использует структурные и риторические элементы, характерные для аннотации проекта научного исследования / Employs structural and rhetorical elements typical for the annotation of a scientific research project
		Навигация в актуальных источниках по теме / Navigation in Relevant Sources on the Topic	Ссылается на актуальные источники / Refers to relevant sources on the topic

Таблица 3. Ранжирование уровней П-ИНДК в соответствии с диапазоном баллов

Table 3. Ranking of W-FLSDC Levels According to Score Range

Уровень П-ИНДК / Level W-FLSDC	Диапазон баллов для когнитивных умений / Score Range for Cognitive Skills	Диапазон баллов для коммуникативных умений / Score Range for Communicative Skills
Низкий / Low	0–6	0–4
Средний / Medium	7–13	5–8
Высокий / High	14–20	9–12

На этапе обработки полученных данных применялся смешанный подход: метод контент-анализа для сбора качественных данных о владении студентами иноязычным научным дискурсом и знании терминологии; математический анализ, корреляционный анализ (корреляция Пирсона), регрессионный анализ (линейная модель) для выявления

закономерностей и взаимосвязей в данных. Расчеты осуществлялись в программе Microsoft Excel. Такой подход обеспечил всестороннее и глубокое понимание уровня владения студентами иноязычным научным дискурсом, позволил получить объективные численные данные для дальнейшего анализа и обобщения результатов.

Результаты исследования

На основании академических достижений (оценки в дипломах бакалавра или специалиста) определялся уровень владения языком у респондентов; в 6 % случаев имелось дополнительное подтверждение сертификатами (CAE, FCE, EFSET, тестирование МЦКО). При этом самодиагностика является достаточной для решения задач, определяющих готовность студентов к использованию иностранного языка в профессиональном и научно-исследовательском контексте.

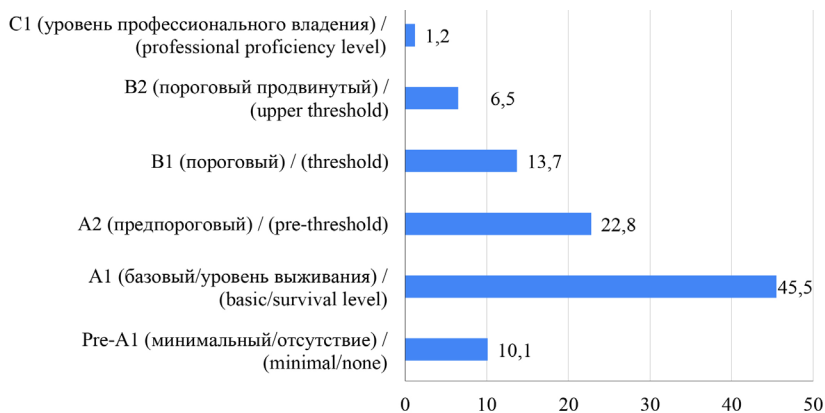
Результаты анкетирования (самодиагностики) демонстрируют, что 78,5 % участников оценивают свои навыки владения английским языком как начальные и элементарные. Распределение уровней знания английского языка по итогам анкетирования представлено на рисунке 1.

Оценка когнитивной составляющей П-ИНДК показала успешное определение 20 % респондентами темы и цели своих работ, однако 32,9 % участников не справились с задачей и получили 0 баллов. Формулирование ключевых аспектов исследования выявило значительные пробелы: 12,8 % – успешно выполнили задачу, 55,8 % – не справились или допустили серьезные недочеты; 74,1 % – не определили и не указали методы реализации своего исследовательского проекта, 61,4 % – не смогли их обосновать. Анализ степени разработанности проблемы и потенциала исследования с точки зрения ее решения вызвала затруднение у 80 % студентов,

47,1 % из которых вообще не включили эту информацию в свой текст.

Обнаружен ряд трудностей на коммуникативном уровне: неприменение специальной терминологии при описании проекта научного исследования (38,6 %), использование отдельных терминов с дословным переводом или транслитерацией на английском языке (например, «алалия» – “*alalia*”) с нарушением точности передачи положений первоисточников (31,4 %). Способность точного изложения мыслей продемонстрирована 32,9 % респондентами. Логическую структуру текста на английском языке выстроили 1,4 % студента, однако у большинства отмечены серьезные нарушения когерентности и когезии (32,9 %), логических связей и неточное употребление языковых средств (40 %). Соблюдение жанровых конвенций научного дискурса также вызвало серьезные затруднения, и результаты оказались неудовлетворительными: только 11,4 % респондентов последовательно придерживались требованиям жанра при написании работы.

Обнаружены недостатки в практике цитирования: некорректное описание теоретической и методологической базы исследования, неверное оформление или полное отсутствие ссылок на источники (97,1 %). Минимальное взаимодействие с релевантными научными источниками показали 81,4 % студентов, что указывает на недостаточное использование научной литературы и слабую научно-исследовательскую навигацию.



Р и с. 1. Распределение уровней владения английским языком среди респондентов, %

F i g. 1. Distribution of English Language Proficiency Levels among Respondents, %

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

Source: Hereinafter all figures presented in this article were created by the authors.



На проблемы с языковыми компетенциями в научной сфере и затруднения в интерпретации академических требований указывает фундаментальное непонимание или отказ респондентов от решения поставленных задач: 28,6 % – предоставили пустые бланки работ, 21,4 % – представили тезисы на русском языке вместо требуемого иностранного.

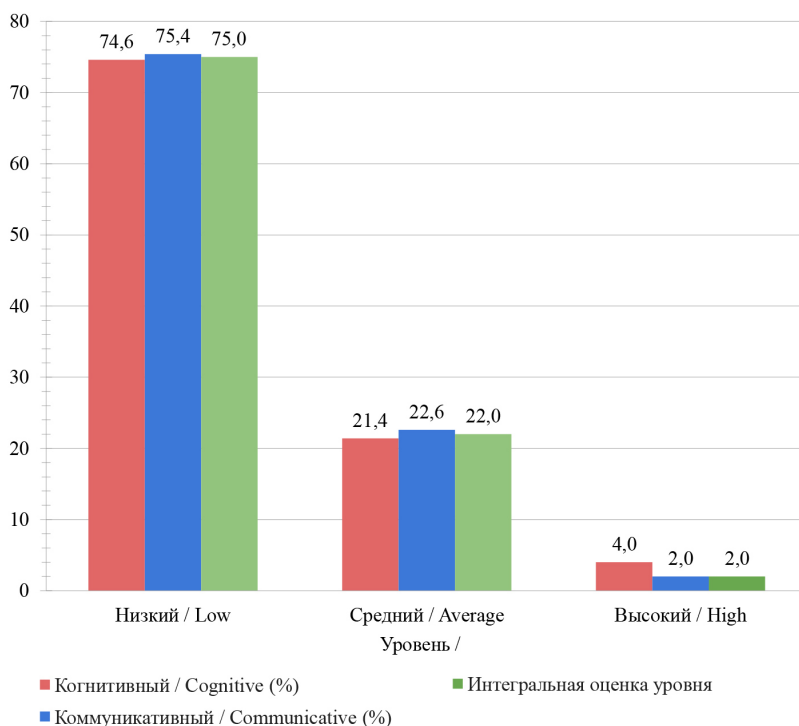
Распределение участников по уровням сформированности когнитивных, коммуникативных умений и П-ИНДК в целом представлены на рисунке 2.

Взаимосвязь между когнитивным и коммуникативным уровнями П-ИНДК изучалась расчетом коэффициента корреляции Пирсона. Установлена сильная положительная корреляция между сформированностью когнитивных и коммуникативных умений в структуре П-ИНДК ($r = 0,85$; $p < 0,001$).

Диаграмма рассеяния (рис. 3) показывает распределение оценок респондентов по обоим показателям. Линейная регрессионная модель, описываемая уравнениями ($y = 0,0418x + -0,857$ и $y = 0,0216x + -0,453$), раскрывает значительную часть (74,4 % и 69,4 %

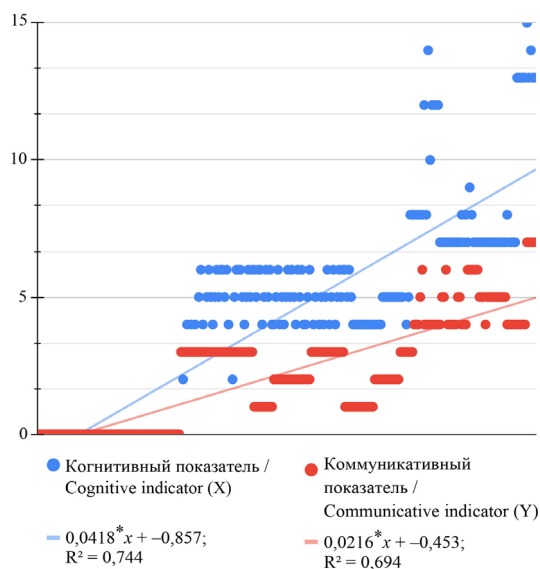
соответственно) объясняемой вариативности данных ($R^2 = 0,744$ и $R^2 = 0,694$ соответственно), демонстрируя количественную закономерность между когнитивными и коммуникативными процессами, что можно рассматривать как эмпирическое подтверждение теоретических положений [26; 27]. Полученные данные предоставляют количественные показатели взаимосвязи когнитивных и коммуникативных аспектов в контексте формирования научного дискурса у студентов-логопедов.

Открываются новые перспективы для изучения влияния цифровых инструментов на развитие когнитивных и коммуникативных умений в научной сфере в связи с установлением тенденции зависимости от технологий в процессе создания текста на иностранном языке. Большинство респондентов сообщили о регулярном использовании инструментов машинного перевода при выполнении академических заданий, что указывает на недостаточный уровень языковой подготовки и может негативно сказываться на качестве научных работ.



Р и с. 2. Распределение респондентов по уровням П-ИНДК, %

F i g. 2. Ranking Levels of W-FLSDC among Respondents, %



Р и с. 3. Диаграмма рассеяния взаимосвязи когнитивных и коммуникативных показателей П-ИНДК

Fig. 3. Scatter Plot Illustrating the Relationship between Cognitive and Communicative Indicators for W-FLSDC

Анализ вариативности перевода ключевых терминов логопедии демонстрирует различия между русскоязычными и англоязычными терминами и аббревиатурами. Сильная вариативность при переводе с русского на английский выявлена для терминов, обозначающих различные виды речевых нарушений: стертая дизартрия, сенсорная алалия, моторная афазия афферентного типа и моторная алалия. С английского на русский наиболее вариативно раскрывается устойчивая аббревиатура DLD (*Developmental Language Disorder*), которая используется в международных классификациях и переводится как расстройство речевого развития.

Высокие коэффициенты вариативности свидетельствуют о широком диапазоне возможных переводов, что объясняется отсутствием структурированного тезауруса профессиональной лексики у студентов. При такой вариативности никакой из предложенных переводов не может считаться правильным/точным.

Учет этих данных, а также процент отсутствия ответов (в том числе в отношении аббревиатуры и соответствующего термина «логопедия»: SLP – *Speech-Language Pathology*) позволили ранжировать термины по сложности, констатировать фрагментарность знаний и ограниченность представлений

студентов о системе международной терминологии. Примеры распределения вариативности перевода и отсутствия ответов представлены в таблице 4.

Полученные данные подчеркивают необходимость выработки согласованного подхода к переводу специальных терминов в целях обучения и для обеспечения профессиональной коммуникации и мобильности в логопедическом сообществе в целом.

Обсуждение и заключение

Исследование иноязычной научной дискурсивной компетенции в письменной форме указывает на недостаточный уровень языковой подготовки студентов-логопедов, обучающихся в магистратуре, на имеющиеся пробелы в понимании компонентов исследования и сформированности навыков академического письма, на сложности создания связного и логичного письменного дискурса в соответствии с академическим стандартом.

Взаимосвязь между качеством реализации когнитивных и коммуникативных умений свидетельствует об интегративной, комплексной структуре П-ИНДК, недостаточный уровень сформированности которой определяет дефицитарность следующих характеристик иноязычного научного дискурса у студентов-логопедов:



Таблица 4. Распределение вариативности перевода студентами терминов и отсутствия ответов, %

Table 4. Distribution of Term Translation Variability and Non-Response Rates, %

Термин / Term	Варианты перевода / Translation Variants	Отказы / Refusals
Моторная алалия / Expressive Language Disorder, Verbal Dys- praxia	Motor alalia (47,6), motornaya alalia (13,7), apraxia of speech (8,9), speech apraxia (5,9), alalia (4,8)	50,0
Стертая дизартрия / Mild Dysarthria	Erased dysarthria (60,1), flaccid dysarthria (3,0), severe dysarthria (1,8), mild dysarthria (1,2), fainted dysarthria (0,6), slurred dysarthria (0,6)	26,8
Сенсорная алалия / Receptive Language Disorder	Sensory alalia (49,0), sensory apraxia (7,1), sensor alalia (4,8), impressive speech disorder (3,0), sense alalia (1,2), auditory speech agnosia (1,8), speech gnosis (0,6), auditory verbal agnosia (6,0)	26,8
DLD (Developmental Language Disorder)	Расстройство речевого развития / Speech Development Disorder (9,5), нарушение развития речи / Speech Development Impairment (8,9), ОНР / DLD (4,8), ЗРР / ZRR (4,8), ДЛД / DLD (4,2%), НРР / NRR (3,6), ДРЛ / DRL (3,0), расстройство развития речи / Speech Disorder Development (3,0), ЯРР / YRR (1,2), нарушение речи / Speech Impairment (1,2), расстройство развития языка / LDD (0,6), речевые нарушения / Speech Disorders (0,6), речевое расстройство / Speech Impairment (0,6), РЯР / Early Language Impairment Disorder (0,6)	77,0
SLP (Speech-Language Pathology)	Логопедия /Speech-Language Pathology (12), логопед / speech-language pathologist (1,7)	86,3

Примечания: ОНР (общее недоразвитие речи), ЗРР (задержка речевого развития) – принятые в отечественной логопедии термины и сокращения; НРР, ЯРР, РЯР в ответах студентов предпочтительно можно расшифровать соответственно как нарушение речевого развития, языковое расстройство развития, расстройство языкового развития, это встречающиеся в литературе описательные характеристики, такие аббревиатуры устойчиво не используются; ДЛД, ДРЛ – транслитерация, лишено смысла на русском языке.

Notes: ONR (Developmental Language Disorder) and ZRR (Delayed Speech Development) are established terms and abbreviations in Russian speech-language pathology; NRR (Speech Development Impairment), YRR (Language Development Disorder), and RYAR (Language Disorder) are abbreviations presumably used by students in their responses, which can be interpreted as descriptive characteristics found in the literature. However, these abbreviations are not consistently used or widely recognized; DLD (Developmental Language Disorder) and DRL (Delayed Speech Formation) are transliterations, which lack meaningful application in the Russian language.

– несоблюдение точности и ясности изложения научных идей в связи с ограниченным владением языковыми средствами и терминологией; нарушение структурной организации текста, препятствующее эффективной презентации результатов исследования;

– нарушение норм научного стиля и жанровых конвенций в дискурсивной практике, ошибки цитирования и оформления ссылок.

Это связано с такими факторами, как неумение студентов работать с англоязычной профессиональной литературой (затруднения при поиске, чтении и понимании англоязычных научных текстов, трудности анализа, интерпретации и критической оценки информации, полученной из

иноязычных профессиональных источников), проблемы отбора и цитирования релевантных источников (недостаточное умение выбирать актуальные и значимые источники информации, слабое понимание исследуемой темы и/или критериев научной значимости, ограниченные знания международных стандартов академической этики).

Результаты выявили проблемы в области отраслевого перевода среди студентов-логопедов, в частности в контексте преодоления асимметрии терминсистем русского и английского языков. Высокая вариативность перевода русскоязычных терминов (стертая дизартрия, сенсорная алалия) указывает на отсутствие единообразия в международной терминологии и недостаточную осведомленность

студентов о правильных англоязычных эквивалентах. Низкая узнаваемость современных англоязычных аббревиатур (DLD, SLP и др.), изобилующих в зарубежных публикациях, свидетельствует о размежевании отечественной и международной практик в области логопедии и низкой осведомленности студентов о ведущих направлениях зарубежных исследований.

Подчеркивается необходимость пересмотра учебных программ иноязычной подготовки логопедов с акцентом на развитии научно-исследовательских навыков: академического письма, изучении международной терминологии, формировании навыков отраслевого перевода.

Вектором дальнейших исследований может стать интеграция корпусного и тезаурусного подходов, выявляющих паттерны использования профессионального языка, отражающие соотношение уровней сформированности когнитивных и коммуникативных умений. Перспективным является изменение подхода

к профессиональной иноязычной подготовке вне зависимости от образовательного уровня, определение возможностей и способов повысить эффективность освоения профессиональной терминологии, сократить разрыв между пассивным и активным владением профессиональным языком в сфере логопедии, а также предоставить студентам инструменты для эффективной самостоятельной и исследовательской работы и совершенствования их профессиональной компетентности.

Практическая значимость статьи заключается в ее направленности на совершенствование профессиональной иноязычной подготовки студентов-логопедов. Результаты исследования могут быть применены для разработки образовательных программ, ориентированных на формирование навыков научного дискурса, освоение международной терминологии и преодоление терминологической асимметрии русскоязычной и англоязычной логопедии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

1. Alfano A.R., Medina A.M., Moore S. Preparing Culturally and Linguistically Diverse Students to Work with Culturally and Linguistically Diverse Populations: A Program Design and Student Outcomes Study. *Teaching and Learning in Communication Sciences and Disorders*. 2021;5(3). <https://doi.org/10.30707/TLCSD5.3.1649037688.612332>
2. Guiberson M., Vigil D. Speech-Language Pathology Graduate Admissions: Implications to Diversify the Workforce. *Communication Disorders Quarterly*. 2020;42(3):145–155. <https://doi.org/10.1177/1525740120961049>
3. Meeks J.C. Native American Speech-Language Pathology Assistants: Expanding Culturally Responsive Services in Reservation Schools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2023;54(2):395–408. https://doi.org/10.1044/2022_lshss-22-00081
4. Chaitow L., McCabe P., Munro N., Purcell A. Language and Early Literacy Professional Development: A Complex Intervention for Early Childhood Educators and Speech-Language Pathologists. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2023;25(5):656–666. <https://doi.org/10.1080/17549507.2022.2115136>
5. Кукушкина О.И. Цифровые инструменты формирования профессиональных компетенций дефектологов. *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2021;43(1):11–32. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-43/digital-tools-for-the-formation-of-professional-skills-of-special-teachers> (дата обращения: 21.08.2024).
Kukushkina O.I. [Digital Tools for the Formation of Professional Skills of Special Education Teachers]. *Almanakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki*. 2021;43(1):11–32. (In Russ.) Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-43/digital-tools-for-the-formation-of-professional-skills-of-special-teachers> (accessed 21.08.2024).
6. Алмазова А.А., Новицкая И.В. Формирование дискурсивного компонента иноязычной коммуникативной компетенции у магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». *Наука и школа*. 2021;(1):92–103. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-1-92-103>
Almazova A.A., Novitskaia I.V. Development of Foreign Language Discourse Competence in Postgraduate Students Trained in the Field of Special Education. *Science and School*. 2021;(1):92–103. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-1-92-103>



7. Almazova A.A., Filatova Yu.O., Novitskaia I.V. The Current State, Problems and Prospects of Master's Degree Programs in Speech-Language Pathology in Russia. *Strategies for Policy in Science and Education*. 2022;30(1):59–69. <https://doi.org/10.53656/str2022-1-3-cur>
8. Rose H., McKinley J., Galloway N. Global Englishes and Language Teaching: A Review of Pedagogical Research. *Language Teaching*. 2021;54(2):157–189. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000518>
9. Budiman B., Ishak J.I.P., Rohani R., Lalu L.M.H., Jaelani S.R.J.M. Enhancing English Language Proficiency: Strategies For Improving Student Skills. *Journal of Scientific Research, Education, and Technology*. 2023;2(3):1118–1123. <https://doi.org/10.58526/jsret.v2i3.205>
10. De Wit H., Altbach P.G. Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for Its Future. *Policy Reviews in Higher Education*. 2021;5(1):28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
11. Finardi K.R., Amorim G.B., Sarmento S. Internationalization of Higher Education and the Role of Languages: Insights from the Global North and the Global South. *Education and Linguistics Research*. 2024;10(1):18–46. <https://doi.org/10.5296/elr.v10i1.22006>
12. Комочкина Е.А., Селезнева Т.В. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе на основе модели педагогического дизайна ADDIE. *Рема*. 2023;(3):80–96. <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2023-3-80-96>
Komochkina E.A., Selezneva T.V. FLT in a Non-Linguistics University with the ADDIE Model of Instructional Design. *Rhema*. 2023;(3):80–96. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2023-3-80-96>
13. Akulenko Y.G. Psychological and Pedagogical Conditions for Forming Motivation for Learning Foreign Languages by Students of Non-Linguistic Universities in the Intercultural Aspect. *Pedagogy and Psychology: Theory and Practice*. 2022;(1):5–13. EDN: <https://www.elibrary.ru/tjrbgq>
14. Ноздров П.А. Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование». *Концепт*. 2022;(9):1–16. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2022-11060>
Nozdrov P.A. Development of Professional Foreign Language Communicative Competence among Undergraduate Students in the Field of Pedagogical Education. *Concept*. 2022;(9):1–16. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2022-11060>
15. Гаирбекова П.И. Актуальные проблемы цифровизации образования в России. *Современные проблемы науки и образования*. 2021;(2). <https://doi.org/10.17513/spno.30673>
Gairbekova P.I. Current Problems of Digitalization of Education in Russia. *Modern Problems of Science and Education*. 2021;(2). (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17513/spno.30673>
16. Иванова Л.А., Кравченко Т.А. К вопросу о дискурсе и дискурсивной компетенции в иноязычном обучении в вузе. *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания*. 2023;(1):185–194. <https://elibrary.ru/ijvyig>
Ivanova L.A., Kravchenko T.A. [Toward the Issue of Discourse and Discursive Competence in Foreign Language Teaching at Higher Education Institution]. *Na pereesechenii yazykov i kultur. Aktualnye voprosy gumanitarnogo znaniya*. 2023;(1):185–194. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ijvyig>
17. Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу в целях обучения иностранному языку в аспирантуре. *Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки*. 2016;21(10):44–55. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-10\(162\)-44-55](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-44-55)
Amerkhanova O.O. Teaching Writing Discourse in the Goals of Foreign Language Teaching in Post-Graduate Programs. *Tambov University Review. Series: Humanities*. 2016;21(10):44–55. (In Russ., abstract in Eng.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-10\(162\)-44-55](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-44-55)
18. Margolin A. General Characteristics of Discursive Competence as a Pedagogical Problem. *The Scientific Notes of the Pedagogical Department*. 2022;(51):39–46. <https://elibrary.ru/ntdcht>
19. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009;(2):7–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyucheveye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 21.08.2024).
Zimnyaya I.A. [Key Competences – A New Paradigm of Education Result.]. *Eksperiment i innovatsii v shkole*. 2009;(2):7–14. (In Russ.) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyucheveye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (accessed 21.08.2024).
20. Вятютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 2014;(4):67–76. <https://elibrary.ru/sbyztr>
Vyatyutnev M.N. [The Concept of Language Competence in Linguistics and Foreign Language Teaching Methodology]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2014;(4):67–76. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sbyztr>



21. Mockiene L., Rackevičienė S., Usinskiene O. Integrating Corpus Analysis Tools and Practices for Terminology Studies in ESP Courses. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2022;10(3):547–556. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2203547M>
22. Горбунов А.Г. Технология формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения студентов нефилологического профиля. *Казанский педагогический журнал*. 2013;(4):150–158. URL: <https://kpedj.ru/volumes/2013-4-99/> (дата обращения: 21.08.2024).
Gorbunov A.G. Approach to Voice Discourse Competence Development by Students of Non-Language Higher Education Institutions. *Kazan Pedagogical Journal*. 2013;(4):150–158. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://kpedj.ru/volumes/2013-4-99/> (accessed 21.08.2024).
23. Duli B., Ramana L. Revitalizing the Concept of Vocabulary Teaching in Professional Education. *International Journal of Language and Linguistics*. 2021;9(3):92–99. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.20210903.14>
24. Nurlybaeva G. The Creation of International Collaborative Governance Discourse during the Process of Teaching Vocabulary at the University. *Teaching Public Administration*. 2021;40(3):422–435. <https://doi.org/10.1177/01447394211058165>
25. Fairclough N. Critical Discourse Analysis. *International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT)* 2001;7:452–487. Available at: https://www.researchgate.net/publication/281506450_Critical_Discourse_Analysis (accessed 21.08.2024).
26. Обдалова О.А., Минакова Л.Ю. Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013;(7–1):148–153. URL: <https://www.gramota.net/article/phil20131041/fulltext> (дата обращения: 21.08.2024).
Obdalova O.A., Minakova L.Yu. Interconnection of Cognitive and Communicative Aspects in Teaching Foreign Language Discourse. *Philology. Theory and Practice*. 2013;(7–1):148–153. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://www.gramota.net/article/phil20131041/fulltext> (accessed 21.08.2024).
27. Григоренко С.Е., Сагалаева И.В. Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку. *Педагогическое образование в России*. 2014;(8):261–265. URL: <https://pedobrazovanie.ru/archive/5654556/8/osnovnye-polozheniya-i-kriterii-kommunikativno-kognitivnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 21.08.2024).
Grigorenko S.E., Sagalaeva I.V. Basic Statements and Criteria of Communicative-Cognitive Training Foreign Languages. *Pedagogical Education in Russia*. 2014;(8):261–265. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://pedobrazovanie.ru/archive/5654556/8/osnovnye-polozheniya-i-kriterii-kommunikativno-kognitivnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (accessed 21.08.2024).
28. Романова Е.Н. Методы оценки качества перевода в процессе подготовки будущих переводчиков. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022;(4):111–113. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.118.4.051>
Romanova E.N. On the Methods of Assessing the Quality of Translation in the Process of Training Future Translators. *International Research Journal*. 2022;(4):111–113. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.118.4.051>

Об авторах:

Алмазова Анна Алексеевна, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой логопедии, директор Института детства Московского педагогического государственного университета (119435, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, **Scopus ID:** 57201726878, **Researcher ID:** HJA-0781-2022, **SPIN-код:** 4324-5083, aa.almazova@mpgu.su

Андерсен Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета (119435, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5734-5208>, **SPIN-code:** 8193-3680, irinaandersen2@gmail.com

Вклад авторов:

А. А. Алмазова – контроль и наставничество в процессе проведения и актуализации результатов исследования; критический анализ черновика рукописи.

И. В. Андерсен – формулировка и уточнение целей и задач исследования; осуществление научно-исследовательского процесса; написание черновика рукописи; визуализация результатов исследования и полученных данных.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 30.08.2024; одобрена после рецензирования 22.10.2024; принята к публикации 29.10.2024.

About the authors:

Anna A. Almazova, Dr.Sci. (Ped.), Head of the Chair of Speech Therapy, Director of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University (1, bld. 1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119435, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, **Scopus ID:** 57201726878, **Researcher ID:** HJA-0781-2022, **SPIN-code:** 4324-5083, aa.almazova@mpgu.su

Irina V. Andersen, Senior Lecturer of the Chair of Speech Therapy, Moscow Pedagogical State University (1, bld. 1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119435, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5734-5208>, **SPIN-code:** 8193-3680, irinaandersen2@gmail.com

Authors' contribution:

A. A. Almazova – oversight and leadership responsibility for the research activity planning and execution; critical review.

I. V. Andersen – formulation or evolution of overarching research goals and aims; conducting a research and investigation process; specifically writing the initial draft; critical review.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 30.08.2024; revised 22.10.2024; accepted 29.10.2024.



АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО ACADEMIC WRITING



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.316-338>

<https://elibrary.ru/zcwocr>

УДК / UDC 81-23

Оригинальная статья / Original article

Интегрирование средств визуализации в текст рукописи оригинального исследования: лексические связи и текстовые комментарии

Е. В. Тихонова¹✉, Д. А. Мезенцева²

¹ МГИМО МИД России, г. Москва, Российская Федерация

² Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
г. Москва, Российская Федерация

✉ etihonova@gmail.com

Аннотация

Введение. Корректное и осмысленное интегрирование таблиц, графиков и других визуальных элементов в текст рукописи оригинального исследования значительно повышает индекс ее читабельности и упрощает восприятие сложных концепций и эмпирических данных. Однако многие авторы сталкиваются с трудностями в выборе оптимальных способов упоминания и описания средств визуализации, что приводит к текстовой избыточности или недостаточной информативности текста. Цель исследования – выявление наиболее эффективных стратегий интеграции средств визуализации в академический текст посредством анализа текстовых отсылок к визуальным элементам.

Материалы и методы. Был осуществлен анализ корпуса из 80 научных статей (эмпирических и обзорных), опубликованных в российских и зарубежных журналах, индексируемых международной базой данных Scopus. Исследование анализировало 432 единицы визуализации (таблицы и рисунки) и их 470 упоминаний с точки зрения интегрирования в текст рукописей. Способы упоминания и описания визуализаций оценивались с помощью комплексной процедуры: поиска и отбора статей, извлечения сырых данных, их кодирования, анализа и систематизации.

Результаты исследования. Проведенное исследование подтвердило, что существующие классификации лексических связей служат основой для функциональной типологии Хайлэнда, демонстрирующей наибольшую эффективность при анализе механизмов интеграции визуальных элементов в научный текст. Анализ корпуса научных статей позволил отследить три основные группы лексических связей по Хайлэнду (ориентированные на исследование, текст и участника коммуникации), а также оценить эффективность их отсылок к средствам визуализации. Доминирующими в корпусе оказались связи, обозначающие последовательность изложения, количественные данные и описание визуализаций. Установлено, что последующие классификации, сосредоточенные уже не на лексических связях, а на общем текстовом комментировании визуальных элементов, не обеспечивают максимальной функциональности и содержательной интеграции средств визуализации в научные тексты. В качестве решения предложена новая, содержательно обусловленная классификация текстовых отсылок к средствам визуализации, включающая формальные, описательные, аналитические и интерпретационные типы.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты демонстрируют, что именно сочетание эффективных лексических связей и содержательных текстовых отсылок может заложить основу для формирования системного подхода к эффективной интеграции визуальных элементов в текст научных публикаций. Такой симбиоз позволяет существенно снизить избыточность (водность) текста, повысить его функциональность и усилить информативность и убедительность академического дискурса. Разработанная классификация рекомендуется в качестве методического инструмента для авторов и редакторов, стремящихся к оптимизации научной коммуникации.

© Тихонова Е. В., Мезенцева Д. А., 2025



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

Ключевые слова: средства визуализации, академическое письмо, лексические связки, избыточность текста, информативность текста

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Тихонова Е.В., Мезентцева Д.А. Интегрирование средств визуализации в текст рукописи оригинального исследования: лексические связки и текстовые комментарии. *Интеграция образования*. 2025;29(2):316–338. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.316-338>

Integrating Visualisation Tools into the Text of an Original Research Manuscript: Lexical Bundles and Textual Comments

E. V. Tikhonova^a ✉, D. A. Mezentseva^b

^a MGIMO University,

Moscow, Russian Federation

^b Financial University under the Government of the Russian Federation,

Moscow, Russian Federation

✉ etihonova@gmail.com

Abstract

Introduction. Correct and meaningful integration of tables, graphs and other visual elements into the text of the original research manuscript significantly increases its readability index and improves the perception of complex concepts and empirical data. However, many authors face difficulties in choosing the best ways to mention and describe visualisation tools, which leads to textual redundancy or insufficient informative text. The aim of this study was to identify the most effective strategies for integrating visualisation tools into academic text by analysing textual references to visual elements.

Materials and Methods. A corpus of 80 scientific articles (empirical and review articles) published in Russian, British and American journals indexed by the international database Scopus was analysed. The study included the evaluation of 432 visualisation units (tables and figures) and their 470 mentions, which were analysed in terms of their integration into the text of manuscripts. To evaluate the ways of mentioning and describing visualisations, a comprehensive procedure was applied, including search and selection of articles, extraction of raw data, their coding, analysis and systematisation.

Results. The study confirmed that the existing classifications of lexical bundles act as precursors and guides to Hyland's functional typology of lexical bundles, which is the most effective for analysing the mechanisms of integrating visual elements into a scientific text. The analysis of the corpus of scientific articles allowed to trace three main groups of Hyland's lexical bundles: research-oriented, text-oriented, and participant-oriented, and to analyse the effectiveness of their references to visualization tools. The most frequent references were to the order of presentation, quantitative data and descriptive visualisations. However, it was found that later classifications, no longer focusing on lexical bundles but on the general textual commentary of visual elements, did not maximise the functionality and meaningful integration of visualisation tools in scientific texts. As a result, a new, content-driven classification of textual references to visualisation tools was described, which includes formal, descriptive, analytical and interpretative types.

Discussion and Conclusion. The obtained results demonstrate that it is the combination of effective lexical links and meaningful textual references that can lay the foundation for the formation of a systematic approach to the effective integration of visual elements into the text of academic publications. Such symbiosis allows to significantly reduce the redundancy of the text, increase its functionality and enhance the informative and persuasive nature of academic discourse. The developed classification is recommended as a methodological tool for authors and editors seeking to optimise scientific communication.

Keywords: visualisation tools, academic writing, lexical bundles, text redundancy, text informativeness

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

For citation: Tikhonova E.V., Mezentseva D.A. Integrating Visualisation Tools into the Text of an Original Research Manuscript: Lexical Bundles and Textual Comments. *Integration of Education*. 2025;29(2):316–338. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.316-338>

Введение

Средства визуализации (рисунки, графики, таблицы, диаграммы) широко используются в научных публикациях для более эффективной передачи сложной информации, поскольку способны кратко и наглядно отобразить данные, облегчая их восприятие и понимание¹. Средства визуализации существенно влияют на способность читателя формировать точные и последовательные визуально-пространственные репрезентации прочитанного материала, повышая эффективность восприятия и глубину понимания представленной информации [1; 2]. Исследования в области риторики и лингвистики научного текста акцентируют внимание на многофункциональности средств визуализации, которые, помимо информативной, могут выполнять онтологическую, аргументативную и эпистемологическую функции, непосредственно участвуя в формировании нового знания² [3].

Несмотря на признание значимой роли средств визуализации в построении эффективной и прозрачной научной коммуникации, очевиден ряд существенных пробелов в изучении способов их интеграции в академическое письмо. Большинство исследований уделяют внимание преимущественно техническим аспектам подготовки и оформления визуальных элементов (например, форматы графиков, требования к таблицам) [2; 4], а риторические и лингвистические стратегии их интеграции в текст остаются изученными фрагментарно [3–5].

Например, мало внимания уделяется способам упоминания и описания визуальных элементов через лексические связки и текстовые комментарии, которые обеспечивают тесную взаимосвязь текста и иллюстративного материала [6; 7]. Кроме того, исследования зачастую ограничены рамками отдельных дисциплин, жанров публикации или конкретных типов визуализации (рисунки в математических статьях или графики в биологических исследованиях), что не позволяет получить обобщенные и универсальные выводы [3; 4].

Этот пробел носит эмпирический и теоретический характер в связи с отсутствием универсальной классификации лексических связок и риторической структуры текстовых отсылок, способных оптимально передавать информацию в визуальной форме [4; 5]. Так, типология лексических связок Хайлэнда (2008 г.) [6] является удобным инструментом анализа благодаря четкому выделению типов связок (ориентированных на исследование, на текст или на участника коммуникации), однако не охватывает всех возможных случаев их использования в контексте описания, упоминания и комментирования средств визуализации. Другие типологии (например, Ду и соавторы)³ [7] также недостаточно полно раскрывают специфику интеграции визуальных элементов в текст посредством связок и текстовых отсылок. В результате многие авторы неэффективно интегрируют визуальные средства в рукописи, что приводит к избыточности и водности текста, снижает его информативность

¹ Tuscher M., Schmidt J. Processing Speed and Comprehensibility of Visualizations and Texts // Proceedings of CESC2022: The 26th Central European Seminar on Computer Graphics, 2022. URL: <https://cescg.org/wp-content/uploads/2022/04/Tuscher-Processing-Speed-and-Comprehensibility-of-Visualizations-and-Texts.pdf> (дата обращения: 20.12.2024); The Curious Case of Combining Text and Visualization / A. Ottley [et al.] // Eurographics Conference on Visualization. 2019. <https://doi.org/10.2312/evs.20191181>

² Johns A.M. The Visual and the Verbal: A Case Study in Macroeconomics. *English for Specific Purposes*. 1998;17(2):183–197. <https://elibrary.ru/aawtml>; Johns A. M. The History of English for Specific Purposes Research // The Handbook of English for Specific Purposes ; ed by B. Paltridge, S. Starfield. Hoboken : John Wiley & Sons; 2013. P. 5–30. <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch1>

³ Модель Ду и соавторов [7] направлена на анализ языковых средств, используемых в подписях к визуальным элементам (*Figure Legends*) научных статей, с целью выявить типичные лексические связки и их функции в обеспечении понятности визуализации. Авторы классифицируют эти выражения по структурным и риторическим признакам (в том числе по аналогии с моделью Хайлэнда [6]), подчеркивая их роль в самостоятельной интерпретации графических данных без обращения к основному тексту. Однако модель ограничена жанрово (анализируются только легенды), дисциплинарно (естественные науки) и не охватывает текстовые отсылки к визуализации в теле статьи, что снижает ее универсальность в контексте анализа полной текстовой интеграции визуальных элементов.

и индекс читабельности, а также отрицательно влияет на индекс видимости и цитируемости статей в поисковых запросах [8; 9].

Цель данного исследования заключается в анализе степени эффективности текстовой интеграции средств визуализации в структуру научных публикаций и выявлении наиболее продуктивных форм взаимодействия текста и визуальных элементов, что позволит в дальнейшем сформировать практические методические рекомендации для авторов академических текстов.

Исследовательские вопросы:

1. Как различные стратегии текстовой интеграции влияют на информативность и снижение избыточности текста при включении визуализаций?
2. Какие подходы к текстовой интеграции средств визуализации наиболее эффективны для их представления?
3. Какова применимость существующих классификаций лексических связей (в частности, классификации Хайлэнда [6]) с точки зрения разработки стратегий по повышению эффективности интеграции средств визуализации в текст научной статьи.

Полученные результаты будут способствовать углублению методических рекомендаций для авторов научных публикаций, направленных на повышение информативности и минимизацию избыточности научного текста.

Обзор литературы

Академическое письмо и средства визуализации в пространстве научной коммуникации. Академическое письмо представляет собой многоаспектный и многоуровневый процесс, в котором авторы формулируют цели, определяют пути их достижения и подбирают оптимальные стратегии для передачи смысла читателю посредством текста и различных средств визуализации [10]. Как инструмент научной коммуникации, академическое письмо выполняет ряд важных функций: от изучения и распространения новых концепций до эффективного обмена исследовательскими данными и открытиями в соответствии с принятыми академическими стандартами [11; 12].

Важным компонентом успешной научной коммуникации считается способность автора аргументировать и последовательно выстраивать свои рассуждения, подтверждая их вескими доказательствами [9]. В связи с этим центральную роль играет использование визуальных элементов, которые помогают донести сложную информацию до читателя прозрачно и эффективно. Качественно интегрированные в текст средства визуализации способны значительно повысить глубину восприятия и осознания прочитанного материала реципиентами, поскольку позволяют авторам преобразовывать сложные и многоуровневые данные в наглядные и легко воспринимаемые форматы⁴ [1; 13]. Такой подход повышает доступность научной информации для широкой аудитории с различным уровнем подготовки и образования [14].

Одна из ключевых функций средств визуализации заключается в преодолении монотонности и чрезмерной текстовой нагрузки. Эффективная интеграция графических элементов позволяет читателям по-новому воспринимать представленную информацию, стимулируя когнитивную активность и повышая интерес к материалу⁵ [15]. Корректно и логично оформленные визуальные компоненты также служат индикатором качества научного исследования, демонстрируя рецензентам, редакторам и читателям разнообразие способов представления и интерпретации данных⁶ [14; 16]. Применение современных методов визуализации к текстовым данным способствует не только более структурированной организации материала, но и развитию аналитического и критического мышления

⁴ Tuscher M., Schmidt J. Processing Speed and Comprehensibility of Visualizations and Texts; Peng X., Yadi G. The Application of Visual Narration in Academic Research // Proceedings of the 12th International Symposium on Visual Information Communication and Interaction. 2019. P. 1–2. <https://doi.org/10.1145/3356422.3356451>

⁵ A Method for Thematic and Structural Visualization of Academic Content / A. Amigud [et al.] // 2017 IEEE 17th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT). Timisoara : IEEE, 2017. P. 230–234. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2017.24>

⁶ Tufte E. The Visual Display of Quantitative Information [Book Reviews]. *IEEE Power Engineering Review*. 1988;8(2):20. <https://doi.org/10.1109/MPER.1988.587534>

реципиентов, что принципиально важно для академического и профессионального общения⁷; визуальные элементы помогают авторам точнее выражать свои идеи, создавать убедительные описания, эффективно захватывающие внимание аудитории [17].

Однако в научной литературе не сложилось однозначного мнения относительно эффективности визуализаций во всех контекстах. Так, А. Оттли с соавторами⁸ отмечают ограниченную эффективность визуальных элементов при извлечении и понимании данных, несмотря на их возможность помогать читателям ориентироваться в тексте и локализовать ключевую информацию. Важно не просто использовать, а корректно и обдуманно интегрировать визуальные средства в текст с условием согласованности каждого графического элемента с текстовым содержанием, усиливая его смысловое и функциональное значение.

Эффективность средств визуализации в научном тексте определяется степенью сформированности лингвистической и визуальной компетентности автора научного исследования и его целевой аудитории: чем выше уровень подготовки, тем более сложные и тонкие лексико-грамматические конструкции и визуальные формы способен воспринимать и интерпретировать потребитель и создатель научного контента [13; 14]. Недостаточная изученность механизмов оптимального взаимодействия текста и средств визуализации с точки зрения их лексической и риторической интеграции, может вести к текстовой избыточности и снижению индекса читабельности статьи [9].

Проблема согласованности текста и средств визуализации – достижение синергии между ними – критически

важна, поскольку только при выверенном балансе текстовые и визуальные элементы способны ясно и полно раскрывать логику научного аргумента. Такой баланс предполагает необходимость глубинной функциональности каждого слова и визуального элемента, который должен дополнять текст, а не дублировать его содержание. Отсылка к средствам визуализации также должна играть конкретную роль согласно международным разделяемым конвенциям для того, чтобы подготовленный читатель, аналогично используемой лексической отсылки к средству визуализации в тексте, понимал ее потенциальные смыслопорождающие возможности. Выявленный пробел в изучении способов лексической и риторической интеграции средств визуализации в научный текст указывает на необходимость дальнейших исследований и разработки специализированных подходов и рекомендаций, повышающих функциональность и ясность научной коммуникации.

Роль лексических связей и текстовых комментариев в интеграции средств визуализации в академический текст. Лексические связки, определяемые как устойчивые наборы слов, являются важнейшим элементом организации и структурирования академических текстов [18]; обеспечивают связность, логическую последовательность и плавность изложения, позволяя читателям эффективно ориентироваться в тексте [19]. Исследователи отмечают, что связки служат не просто декоративными элементами текста, а организуют академический дискурс, упрощая восприятие информации и подчеркивая логические взаимосвязи между идеями [20].

В академическом письме знание и эффективное использование лексических связок повышают качество текста, делая его более естественным и убедительным [6]. Владение данными языковыми единицами рассматривается как признак высокого уровня владения языком и как маркер принадлежности к профессиональному дискурсивному сообществу, отражая профессионализм и зрелость автора [21]. Лексические связки обеспечивают логическую

⁷ Visualisation Approaches for Corpus Linguistics: Towards Visual Integration of Data-Driven Learning / J. C. Roberts [et al.] // 3rd Workshop on Visualization for the Digital Humanities. 2018. P. 1–5. URL: <https://vis4dh.dbvis.de/papers/2018/Visualisation%20Approaches%20for%20Corpus%20Linguistics%20towards%20Visual%20Integration%20of%20Data-Driven%20Learning.pdf> (дата обращения: 20.12.2024).

⁸ The Curious Case of Combining Text and Visualization / A. Ottley [et al.].



структуру текста, направляя читателя через сложные концептуальные конструкции и поддерживая связность и цельность повествования. Умение использовать эти выражения в академическом контексте – ключевой признак отличия опытных авторов от новичков, которые зачастую используют лексические связи формально, без глубокого осознания их функций [21].

Установленное в научной литературе признание роли логических связей, включая их значение для интеграции визуальных средств в академический текст, акцентирует недостаточное внимание исследователей к текстовым комментариям, сопровождающим отсылки к этим элементам. Современные исследования визуализации в основном сосредоточены на преимуществах графического представления данных [1], однако редко затрагивают специфику и особенности их текстового описания, что приводит к пробелу в понимании эффективности использования лексических связей при обращении к визуальным компонентам в научном дискурсе.

Формальное и поверхностное применение связей в текстовых комментариях к визуальным средствам выступает одной из главных проблем и препятствует их полноценной интеграции с текстом. Лексические единицы носят номинальный характер и обладают ограниченной функциональностью, не выполняя задачи направления внимания читателя и усиления аргументативной и персуазивной силы текста. В результате возникает потребность в углубленном анализе и систематизации не только лексических связей, но и сопровождающих текстовых комментариев для повышения информативности и эффективности научных публикаций.

Отсылка к средствам визуализации vs комментирование в академическом тексте. Классификация Холлидей и Хасана. Базовую систему анализа связности текста через пять типов когезии⁹ (референцию, замещение, эллипсис, конъюнкцию и лексическую когезию) предложили М. А. К. Холлидей

и Р. Хасан¹⁰. Их модель изначально не ориентирована на отсылки к визуальным средствам в научных статьях, однако ее механизмы применимы к их анализу, поскольку они обеспечивают связь между текстом и таблицами, графиками и рисунками.

Референция – отсылки к другим частям текста или внешним объектам, включая визуальные средства. В научных статьях она представлена в указаниях типа «см. таблицу 1» или «как показано на рисунке 2», связывая текст с данными визуализации и помогая читателю ориентироваться в статье. Замещение делает текст компактнее, снижая повторяющиеся текстовые элементы за счет применения фраз «эти результаты» вместо детального описания данных из графика. Эллипсис опускает очевидное, например, в подписях к таблицам («Контрольная группа – 5 %, экспериментальная – 10 % [результаты]»), усиливая связь с текстом без лишних слов. Конъюнкция использует связи («следовательно», «например»), логически интегрируемые визуальные данные в аргументацию, например, «таблица подтверждает выводы». Лексическая когезия поддерживает связь через повторение терминов («график», «тенденция») или их синонимов, усиливая единство текста и визуальных элементов.

Несмотря на универсальность и отсутствие концентрации на визуальных отсылках, классификация объясняет, каким образом текст научной статьи остается связным при интеграции таблиц и рисунков.

Классификация Майерса. В своих исследованиях научной коммуникации Г. Майерс¹¹ акцентировал внимание на формировании нарратива в научных

¹⁰ Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. English Language Series. New York : Routledge, 2013.

¹¹ Myers G.A. Lexical Cohesion and Specialized Knowledge in Science and Popular Science Texts. *Discourse Processes*. 1991;14(1):1–26. <https://doi.org/10.1080/01638539109544772>; Myers G.A. Textbooks and the Sociology of Scientific Knowledge. *English for Specific Purposes*. 1992;11(1):3–17. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(92\)90003-S](https://doi.org/10.1016/0889-4906(92)90003-S); Macdonald S.P. Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences. *English for Specific Purposes*. 1997;16(1):75–77. <https://elibrary.ru/akhysz>

⁹ Связность текста на уровне его формы и структуры.

статьях с помощью визуальных элементов и текстовых отсылок. Его подход предлагает аналитическую рамку с тремя функциями визуальных средств: доказательной (подтверждение данных), иллюстративной (упрощение восприятия) и риторической (убеждение аудитории). Эти идеи, основанные на прагматической роли визуализации, подчеркивают ее значение в построении аргументации и формировании нарратива научной статьи – истории, которую автор «рассказывает» для обоснования собственных выводов. Данный подход подчеркивает, что формат выбранной визуализации (например, масштаб графика или угол изображения) и формулировка отсылки (например, «график ясно демонстрирует» против «график предполагает») отражают речевые стратегии автора. В отличие от строгих классификаций (например, Хайлэнда [6]) с систематизацией лексических связей по категориям, Г. Майерс¹² предлагает более гибкую рамку, сосредоточенную на прагматике – реальном воздействии визуальных средств на читателя.

Классификация Кресса и ван Левена. Классификация Г. Кресса и Т. ван Левена¹³ основана на семиотическом анализе визуальных элементов и выделяет три типа репрезентаций: нарративные (рассказывающие историю), концептуальные (отражающие структуру или классификацию) и символические (несущие дополнительный смысл). Данный подход не разработан специально для научных статей, однако может применяться к отсылкам к визуальным средствам: таблицам, графикам или рисункам. Например, в научном тексте отсылка «см. рисунок 1» может указывать на нарративную (этапы эксперимента), концептуальную (схему данных) или символическую (икону теории) репрезентацию. Эта классификация помогает понять, как визуальные элементы несут семиотическую нагрузку и взаимодействуют с текстом.

¹² Myers G.A. *Lexical Cohesion and Specialized Knowledge in Science and Popular Science Texts*.

¹³ Kress G., van Leeuwen T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 2020. <https://doi.org/10.4324/9781003099857>

Классификация Лемке. Классификация Дж. Л. Лемке¹⁴ базируется на мультимодальном подходе к научному дискурсу, где текст и визуальные элементы (таблицы или графики) дополняют друг друга; выделяет три типа значений: презентационное (передача данных, например, «таблица 1 показывает результаты»), ориентационное (позиционирование автора и читателя, например, «см. рисунок 2 для деталей») и организационное (структурирование информации, например, «график 3 обобщает выводы»). Этот подход связан с отсылками к визуальным средствам в научных статьях, показывая, как они интегрируются с текстом для передачи смысла и организации содержания.

Классификация Хайлэнда. Классификация К. Хайлэнда [6] выделяет три типа лексических связей в научных текстах:

1. Ориентированные на исследование (*Research-Oriented*), которые демонстрирует структуру и логику исследования: порядок действий («во-первых»), причины и следствия («вследствие») или указание на данные («см. таблицу 1»). Связки данной группы соединяют текстовый и визуальный контент; подчеркивают доказательную роль визуализации, помогая обосновать выводы исследования. Например, фразы вроде «см. таблицу 1», «результаты показаны на рисунке 2» или «данные в графике 3 подтверждают» указывают на визуальные элементы как источник фактов, причинно-следственных связей или последовательности.

2. Ориентированные на текст (*Text-Oriented*) помогают читателю ориентироваться в тексте, используя переходы («однако») и логические связи («таким образом»). Эти связки используют визуальные средства для структурирования текста и обеспечения логических переходов. Например, «как иллюстрирует диаграмма 4» или «дополнительно см. таблицу 2» помогают читателю ориентироваться между текстовыми разделами и визуальными данными, усиливая связность изложения. Визуальные элементы выступают в качестве организаторов повествования, поддерживая когезию.

¹⁴ Lemke J.L. *Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. Linguistics and Education*. 1998;10(3):247–271. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(99\)00009-1](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(99)00009-1)



3. Ориентированные на участника коммуникации (*Participant-Oriented*) фокусируются на взаимодействии с читателем или выражении авторской позиции («важно отметить»), подчеркивая риторическую роль текста. Они включают отсылки к визуальным средствам для вовлечения читателя или выражения авторской позиции. Фразы вроде «обратите внимание на рисунок 5» или «график 6 ясно демонстрирует» привлекают внимание к визуальным данным, акцентируя их значимость, или отражают оценку автора, усиливая риторический эффект.

Данная модель ориентирована на языковые средства и их функции в научной коммуникации, включая отсылки к визуальным элементам, однако не детализирует их самостоятельную роль; не фокусируется на визуальных элементах как самостоятельных единицах, а рассматривает их через призму текстовых связей, каждая категория играет свою роль в интеграции визуализации в текст. Модель Хайлэнда рассматривает отсылки к визуальным средствам как часть языковой стратегии: они встраиваются в текст через лексические связи, усиливая структуру, логику и взаимодействие с читателем. Однако она не анализирует сами визуальные элементы (их форму или содержание), а лишь формат отсылки текста к ним.

Классификация Тенбринка и Мааса. Классификация Т. Тенбринка и А. Мааса [22] представляет собой систематический подход к анализу мультимодального взаимодействия текста и визуальных элементов в научных публикациях; выделяет 10 механизмов установления связи текста с визуальными средствами (схемы, таблицы или иллюстрации), акцентируя их содержательную и структурную значимость. Эти механизмы подробно описывают интегративные стратегии, обеспечивающие когерентность и информативность текста.

1. Пространственные выражения. Текст использует локативные конструкции для обозначения положения объектов в визуальном ряду (например, «слева на рисунке 1 изображено устройство»), что облегчает ориентацию читателя в пространственной структуре изображения.

2. Повторение визуальных элементов или символов. Совпадение графических знаков или символов в тексте и визуальном материале (например, «стрелка указывает направление») создает семантическую связь между модальностями, усиливая их взаимодополняемость.

3. Информация для восприятия. Текст содержит перцептивные описания визуальных объектов, включая их атрибуты (цвет, форму, размер), например, «синий контур на графике обозначает тенденцию», что акцентирует визуально различимые характеристики.

4. Повторение слов. Лексическая идентичность между текстом и визуальным рядом (например, использование термина «давление» в обоих контекстах) обеспечивает терминологическую согласованность и когезию.

5. Семантическая и функциональная информация. Текст раскрывает назначение или роль элементов изображения (например, «клапан на схеме регулирует поток»), предоставляя читателю интерпретационный контекст их функциональности.

6. Описание действий. Глаголы действия или движения (например, «активируйте механизм, показанный на рисунке 2») вносят динамический компонент, связывая визуальные данные с практическим применением.

7. Встраивание визуальных элементов. Синтаксические конструкции («система функционирует следующим образом: см. рисунок 1») инкорпорируют визуальные элементы в текст, используя пунктуацию для их выделения и пояснения.

8. Запрет. Лингвистические формы отрицания (например, «не перемещайте компонент, изображенный на схеме») вводят нормативные ограничения, ориентированные на интерпретацию визуального содержания.

9. Прямая текстовая ссылка. Эксплицитные указания («см. рисунок 11» или «таблица 3 иллюстрирует результаты») направляют внимание читателя к визуальным объектам, усиливая их референциальную функцию.

10. Многократные упоминания. Частота текстовых отсылок к одному визуальному элементу может превышать

число самих элементов (например, «рисунк 5 демонстрирует начало, а также завершение процесса»), подчеркивая их многоаспектное использование.

Эволюция и ограничения классификаций текстовой интеграции визуальных средств. Классификация Хайлэнда [10], к которой эволюционно привели более ранние модели (Холлидея и Хасана¹⁵, Майерса¹⁶, Кресса и ван Левена¹⁷, Лемке¹⁸), и более поздние классификации Тенбринка и Мааса [22], Ду и соавторов [7] детализируют процессы интеграции визуальных средств в текст научной статьи, подчеркивая их содержательную и структурную роль. Однако описанным моделям не удастся в полной мере учесть динамическую природу восприятия визуальных элементов читателем и их контекстно-зависимую эффективность в различных жанрах научных текстов. Необходимо выделять новые основания для классификаций, которые, в совокупности с уже существующими подходами, позволили бы разработать более гибкую и адаптивную типологию, учитывающую когнитивные, дисциплинарные и культурные факторы интеграции визуальных средств, а также их влияние на интерпретацию и убедительность текста.

Материалы и методы

Корпус и критерии включения журналов. Корпус исследования был сформирован из 80 научных статей, опубликованных с 2019 по 2024 гг. в 22 журналах. При подборе авторы руководствовались рейтингом Scimago Journal & Country Rank в предметной области «Образование», аккумулирующего показатели журналов и стран, на основе информации базы данных Scopus (табл. 1, 2). Корпус был зонирован на 2 части: русскоязычный (статьи из российских журналов) и англоязычный (статьи из журналов из Великобритании и США).

Русскоязычная часть корпуса представлена 10 журналами, ранжируемыми

Scimago Journal & Country Rank как Q 2, 3 и 4. В каждом журнале было отобрано 2 эмпирических и 2 обзорных исследования методом сплошной выборки (Приложение 1)¹⁹. Англоязычная часть корпуса содержит 11 журналов Q 1 и 2. Различие в распределении квартилей между англоязычной и русскоязычной частью корпуса объясняется его спектром: англоязычные издания охватывают весь спектр квартилей (Q1–Q4), журналы же на русском языке преимущественно представлены Q2–Q4. Различное число журналов для каждого из подкорпусов обусловлено отсутствием в некоторых из них статей, соответствующих критериям отбора (табл. 3). При этом сохранился баланс рукописей по типу (20 для каждого языка в каждом из жанров).

Критерии включения статей в корпус. Оригинальные эмпирические исследования и обзоры отбирались в соответствии с критериями включения (табл. 3). Языковой выбор обусловлен доминированием английского языка в глобальной научной коммуникации и русским языком как родным для авторов данного исследования. Такое зонирование позволяет понять, имеют ли место различия в редакционных практиках в англоязычных странах и России относительно отслеживания качества интеграции и описания средств визуализации в научный текст, поскольку разные языковые и академические сообщества имеют свои нормы и стандарты подготовки научных публикаций. Для сравнения были выбраны эмпирические и обзорные статьи, поскольку они представляют собой два различных жанра со своими специфическими функциями, следуя сходной структуре (IMRaD), и сопровождаются визуальным материалом наиболее часто в сравнении с другими жанрами научной коммуникации. Такое содержание корпуса и его деление на подкорпуса позволяют выявить различия и общие закономерности в применении и описании средств визуализации в оригинальных эмпирических исследованиях и обзорных статьях.

¹⁵ Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. English Language Series.

¹⁶ Myers G. A. Textbooks and the Sociology of Scientific Knowledge.

¹⁷ Kress G., van Leeuwen T. Reading Images: The Grammar of Visual Design.

¹⁸ Lemke J. L. Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum.

¹⁹ Приложения 1–5 [Электронный ресурс]. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.324>



Таблица 1. Список англоязычных журналов, выбранных для корпуса

Table 1. List of English-language journals selected for the corpus

Название журнала / Journal title	Квартиль / Quartile	Ссылка / Link	Страна / Country
Smart Learning Environments	Q1	https://slejournal.springeropen.com/	Великобритания / United Kingdom
Educational Technology & Society	Q1	https://www.j-ets.net/collection/published-issues/27_2	США / United States
Large-scale Assessments in Education	Q1	https://largescaleassessmentsineducation.springeropen.com/	США / United States
Online Learning Journal	Q1	https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj	США / United States
International Journal of Educational Research Open	Q2	https://docs.lib.purdue.edu/jpeer	Великобритания / United Kingdom
Nordic Journal of Studies in Educational Policy	Q1	https://www.tandfonline.com/journals/znst20	Великобритания / United Kingdom
International Journal for Educational Integrity	Q1	https://edintegrity.biomedcentral.com	Великобритания / United Kingdom
BMC Medical Education	Q1	https://bmcomeduc.biomedcentral.com/	Великобритания / United Kingdom
Physical Review Physics Education Research	Q1	https://journals.aps.org/prper/	США / United States
Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education	Q1	https://www.tandfonline.com/journals/cdis20	Великобритания / United Kingdom
Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)	Q2	https://docs.lib.purdue.edu/jpeer	США / United States

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

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

Таблица 2. Список русскоязычных журналов, выбранных для корпуса

Table 2. List of Russian-language journals selected for the corpus

Название журнала / Journal title	Квартиль / Quartile	Ссылка / Link	Страна / Country
Русистика / Russian Language Studies	Q2	https://journals.rudn.ru/russian-language-studies/index	Россия / Russia
Вопросы образования / Educational Studies	Q3	https://vo.hse.ru/index.php/vo/	Россия / Russia
Психологическая наука и образование / Psychological Science and Education	Q3	https://psyjournals.ru/journals/pse	Россия / Russia
Высшее образование в России / Higher Education in Russia	Q3	https://vovr.elpub.ru/	Россия / Russia
Образование и наука / The Education and Science Journal	Q3	https://www.edscience.ru/jour	Россия / Russia
Интеграция образования / Integration of Education	Q4	https://edumag.mrsu.ru/index.php/ru/	Россия / Russia
Филологический класс / Philological Class	Q4	https://filclass.ru/	Россия / Russia
Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education	Q4	http://musart-edu.ru/	Россия / Russia
Перспективы науки и образования / Perspectives of Science and Education	Q4	https://pnojournal.wordpress.com/	Россия / Russia
Психология. Журнал Высшей школы экономики / Psychology. Journal of the Higher School of Economics	Q3	https://psy-journal.hse.ru/about	Россия / Russia

Таблица 3. Критерии включения исследований в корпус

Table 3. Inclusion criteria for studies in the corpus

Критерии / Criteria	Русскоязычные исследования / Russian-language studies	Англоязычных исследования / English-language studies
Журнал / Journal	Россия / Russia	США, Великобритания / United States, United Kingdom
Аффилиация автора / Author's affiliation	Россия / Russia	США, Великобритания / United States, United Kingdom
Язык статьи / Language of the article	Русский язык / Russian	Английский язык / English
Тип статьи / Type of the article	Эмпирическая или обзорная / Empirical or review	Эмпирическая или обзорная / Empirical or review
Наличие средств визуализации в тексте / Presence of visualisation tools in the text	Да / Yes	Да / Yes

Табулирование и кодирование данных. Для сбора и кодирования информации была разработана таблица с присвоением уникального кода каждому источнику (A1–A40 для англоязычных и P1–P40 для русскоязычных статей). В кодировке статей также учитывался их тип: эмпирическая – Э, обзорная – О (Приложение 1). У каждого источника фиксировалось наличие, количество и типы визуализаций, в отдельном столбце приведены примеры всех отсылок на средства визуализации (Приложение 2).

Анализ и синтез данных. На первом этапе анализа авторы совместно проанализировали 20 статей, отобранных методом сплошной выборки, оценивая независимо друг от друга текстовые отсылки к средствам визуализации и использованные в них лексические связи. Полученные результаты были сопоставлены в процессе коллективного итеративного обсуждения для выработки единых критериев классификации. После достижения единства взглядов оставшиеся 60 статей были разделены для дальнейшего анализа (по 30 статей каждому). Финальный список выявленных лексических связей и текстовых отсылок были согласованы коллегиально. Классификация отобранных примеров проводилась на основе типологии Хайлэнда [6] с последующей концептуализацией и выявлением иных вариантов типов лексических связей, для рассмотрения авторами возможности составления дополнительной классификации лексических связей для интеграции средств визуализации в научный текст.

Оценка эффективности текстовых отсылок к средствам визуализации.

Для оценки качества интеграции средства визуализаций в текст научных статей на основе контекстуального анализа были проанализированы:

1. Полнота отсылки – в какой степени текстовая отсылка позволяет читателю без дополнительного обращения к самой визуализации понять, какую информацию несет в себе средство визуализации и как оно уточняет текст. Эффективной считалась отсылка, в которой автор не только идентифицирует конкретный визуальный элемент (например, «см. рисунок 1»), но и кратко объясняет его содержательное значение и вклад в понимание результатов.

2. Функциональность отсылки – насколько текстовое сопровождение визуализации дополняет, а не дублирует графическую информацию. Высокофункциональные отсылки включают элементы анализа, сравнения или интерпретации данных, представленных визуально. Низкоэффективные отсылки механически повторяют представленную на рисунке или в таблице информацию, что увеличивает текстовую избыточность.

3. Связность отсылки – логическая встроенность отсылки в структуру текста и ее содействие развитию аргументации автора. Эффективная связность предполагает органичное включение ссылки на средство визуализации в общий ход рассуждения, а не ее самостоятельность в качестве отдельно стоящего текста.

Процедура оценки включала несколько этапов:

1. Пилотный анализ. Два исследователя независимо друг от друга проанализировали 20 статей (по 10 на каждого), применяя критерии оценки к каждой отсылке к средству визуализации.



2. Валидация критериев. На основе полученных результатов проведены совместные обсуждения для согласования интерпретаций и уточнения операциональных определений критериев.

3. Основной этап. Оставшиеся 60 статей были распределены между исследователями (по 30 на каждого) для независимого анализа.

4. Синтез результатов. На финальном этапе были сопоставлены данные и выделены наиболее показательные примеры высокоэффективных и низкоэффективных текстовых отсылок к средствам визуализации.

Операциональные определения каждого критерия. Операциональные признаки полноты отсылки:

- указание на конкретное средство визуализации (например, «см. Рисунок 2»);
- наличие краткого описания содержимого визуализации (что именно в ней показано);
- указание на функцию визуализации (например, она подтверждает, иллюстрирует или уточняет текст);
- возможность понять основной смысл визуализации только по тексту.

На основании операциональных определений реализовывалась кодировка уровня полноты отсылки (табл. 4).

Операциональные признаки функциональности отсылки:

- наличие интерпретации или объяснения значений, представленных на графике/таблице/схеме/изображении;
- использование сравнительных конструкций (например, «по сравнению с... видно, что...»);

– указание на ключевые тренды, выводы, закономерности;

– отсутствие дословного повторения текста легенды или заголовка визуализации.

На основании операциональных определений реализовывалась кодировка уровня функциональности отсылки (табл. 5).

Операциональные признаки связности отсылки (табл. 6):

- отсылка плавно встроена в аргументативный поток предложения или абзаца;
- лексические маркеры логического перехода (например, «таким образом», «как показано на рисунке»);
- связь визуализации с предыдущими или последующими аргументами;
- отсутствие обособленных, не связанных с проблемой текстовых вкраплений.

Табулирование данных. Для систематизации и анализа данных относительно интеграции средств визуализации в текст научных статей была разработана таблица кодирования, включающая структурную информацию о каждой публикации и параметры оценки качества текстовых отсылок к средствам визуализации. Таблица позволила стандартизировать процесс анализа и обеспечить сопоставимость результатов. Каждая строка представляет собой отдельную единицу анализа – конкретную визуализацию, встречающуюся в одной из 80 исследованных статей. Таблица 7 включает следующие столбцы:

1. Код – уникальный идентификатор статьи, в которой обнаружено средство

Таблица 4. Описание уровней полноты отсылки

Table 4. Description of reference completeness levels

Уровень полноты / Completeness level	Описание / Description	Пример / Example
Высокий / High	Отсылка содержит все три элемента: идентификацию, описание и объяснение / The reference contains all three elements: identification, description and explanation	На рисунке 2 представлено распределение успеваемости по группам, где видно, что экспериментальная группа демонстрирует значительное улучшение по сравнению с контрольной, что подтверждает эффективность вмешательства.
Средний / Medium	Присутствует идентификация и либо описание, либо объяснение / There is identification and either description or explanation	Рисунок 2 показывает различия между экспериментальной и контрольной группами.
Низкий / Low	Только идентификация без пояснения / Identification only, no explanation	См. рисунок 2.



визуализации (например, A17 для англоязычных, P25 для русскоязычных).

2. Визуализация (№) – тип и порядковый номер средства визуализации в тексте статьи (например, «Рисунок 2», «Таблица 1»).

3. Отсылки на средства визуализации.

4. Полнота (1–3): оценка по шкале от 1 (формальная, номинальная отсылка без пояснений) до 3 (высокая полнота отсылки (идентификация + описание + интерпретация)).

5. Функциональность (1–3) – измерение того, насколько текст сопровождает визуализацию интерпретацией или аналитическим выводом, где 3 – наличие аналитических компонентов, а 1 – дословное повторение данных.

6. Связность (1–3) – оценка логической встроенности отсылки в структуру текста статьи, где 3 – полная интеграция

в аргументацию, а 1 – изолированное упоминание.

7. Комментарий – пояснение эксперта по поводу присвоенных оценок (Приложение 3).

Результаты исследования

Отбор источников и частотность упоминания в них средств визуализации.

В корпус исследования вошли 80 научных статей, опубликованных в журналах, индексируемых в базе данных Scopus. Статьи были разделены на подкорпуса по языковому признаку и типу исследования: 40 публикаций на русском языке и 40 – на английском, каждая языковая группа включала 20 оригинальных эмпирических и 20 обзорных статей (Приложение 1). В русскоязычную группу вошли 40 статей, опубликованных в 10 российских научных журналах, авторами

Т а б л и ц а 5. Описание уровней функциональности отсылки

Table 5. Description of the functionality levels of the reference

Уровень функциональности / Functionality level	Описание / Description	Пример / Example
Высокий / High	Отсылка интерпретирует или анализирует данные / The reference interprets or analyses the data	Как видно на рисунке 4, рост показателей в группе А в два раза выше, чем в группе В, что подтверждает гипотезу о положительном влиянии вмешательства.
Средний / Medium	Отсылка содержит обобщающее пояснение / The reference contains a generalised explanation	Рисунок 4 иллюстрирует положительную динамику результатов участников.
Низкий / Low	Отсылка повторяет содержание визуализации без анализа / The reference repeats the content of the visualisation without analysis	Рисунок 4 показывает, что в группе А результат 72%, в группе В — 36%.

Т а б л и ц а 6. Описание уровней связности отсылки

Table 6. Description of cohesion levels of the reference

Уровень связности / Cohesion level	Описание / Description	Пример / Example
Высокий / High	Отсылка органично встроена в аргументацию, логически связана с предыдущими и последующими идеями / The reference is organically integrated into the reasoning, logically linked to the previous and subsequent ideas	Следует отметить, что полученные результаты подтверждаются данными на рисунке 5, где показана тенденция к росту успеваемости в течение трех семестров.
Средний / Medium	Отсылка включена в текст, но слабо связана с остальной логикой абзаца / The reference is included in the text but is poorly connected to the rest of the paragraph's reasoning	Исследование включает также графическое отображение (см. рисунок 5).
Низкий / Low	Отсылка представлена как текстовая вставка без связи с аргументацией / The reference is presented as a text insertion with no connection to the argumentation	Рисунок 5.



Таблица 7. Диагностирование уровня операционных критериев эффективности текстовых отсылок к средствам визуализации

Table 7. Diagnosing the level of operational effectiveness criteria of textual references to visualisation tools

Код / Code	Средство визуализации / Visualisation tool	Полнота / Fullness (1–3)	Функциональность / Functionality (1–3)	Связность / Coherence (1–3)	Комментарий / Commentary
A17O	Рис. 2	3	3	3	Органично встроена в аргументацию, содержится интерпретация данных / Organically embedded in the argumentation, interpretation of the data is provided
P25Э	Табл. 1	2	2	1	Есть описание, но слабая интеграция в текст / There is a description, but poor integration into the text
A33O	Рис. 1	1	1	1	Только ссылка без пояснения, дублирование таблицы / Only reference without explanation, duplicating the table

которых, согласно сведениям об аффилиации, являются исключительно исследователи, представляющие российские научные учреждения. В англоязычную группу были включены статьи, опубликованные в 11 журналах: 6 британских и 5 американских. Национальная принадлежность авторов определялась на основании институциональной аффилиации, указанной в публикациях²⁰. Согласно этим данным, 14 статей подготовлены авторами, аффилированными с университетами и научными организациями Великобритании, а 26 – с учреждениями, расположенными в Соединенных Штатах Америки.

В результате проведенного анализа в исследуемых публикациях было зафиксировано 432 визуальных элемента, при этом общее количество текстовых отсылок к ним составило 470. Данное несоответствие объясняется тем, что отдельные таблицы и рисунки упоминались в тексте более одного раза, тогда как некоторые визуальные элементы не сопровождались текстовыми отсылками вовсе (Приложение 2). Подробное распределение типов визуальных средств представлено в таблице 8. Количественный анализ демонстрирует высокую частоту использования

визуализаций в англоязычных статьях – на 60 случаев больше по сравнению с русскоязычными публикациями. При этом частота включения рисунков в статьи на обоих языках оказалась сопоставимой; рисунки являются наиболее распространенным типом визуальных средств в русскоязычных текстах. Значимые различия были выявлены в применении таблиц: отмечается частое использование в англоязычных статьях (превышение на 62 случая), что указывает на различия в академических практиках представления информации в англоязычном и русскоязычном научном дискурсе.

При сравнении частотности использования средств визуализации относительно не только языка исследования, но и его типа выявлено одинаковое использование рисунков (графиков, диаграмм, схем, изображений) в русскоязычных эмпирических и обзорных статьях ($n = 51$; $n = 53$, соответственно), при этом в американских и британских журналах эмпирические статьи содержат больше рисунков ($n = 58$), чем обзорные ($n = 44$). В отношении таблиц такая тенденция не прослеживается: в обзорных исследованиях на русском языке они встречаются почти в 2 раза реже, чем в эмпирических ($n = 26$; $n = 56$, соответственно), в английском языке частотность использования таблиц в обзорных исследованиях незначительно меньше ($n = 10$).

Наиболее популярным видом рисунков оказались графики ($n = 101$), наименее используемым – диаграммы ($n = 7$).

²⁰ Даже если наличие аффилиации с британским/американским вузом не свидетельствует о принадлежности автора к носителям английского языка, она подразумевает усвоение норм англоязычного академического письма и последовательное соблюдение редакционных политик научных журналов, издаваемых на английском языке.

Таблица 8. Количество средств визуализации в корпусе

Table 8. Number of visualisation tools in the corpus

Вид средства визуализации / Type of visualisation tool	Русскоязычные исследования / Russian-language studies		Англоязычные исследования / English-language studies		Общее количество / Total number
	Эмпирическое исследова- ние (РЭ) / Empirical study (RL)	Обзорное исследова- ние (РО) / Review study (RL)	Эмпирическое исследова- ние (АЭ) / Empirical study (EL)	Обзорное исследова- ние (АО) / Review study (EL)	
Таблицы / Tables	56	26	67	77	226
Рисунки / Figures:	51	53	58	44	206
Диаграммы / Diagrams	3	3	1	0	7
Графики / Graphs	44	24	24	9	101
Схемы / Schemes	2	16	21	33	72
Изображения / Images	2	10	12	2	26
Количество средств визуали- зации (таблицы и рисунки) / Number of visualisation tools (tables and pictures)	107	79	125	121	432

Графики применяются в русскоязычных исследованиях в почти 2 раза чаще ($n = 68$), чем в англоязычных ($n = 33$), причем распределение среди обзорных и эмпирических статей на разных языках противоположно (АЭ и РО = 24, а АО и РЭ = 9 и 44, соответственно).

Классификация описания средств визуализации. Лексические связи, используемые в текстовых отсылках к средствам визуализации в корпусе, были классифицированы в соответствии с типологией Хайлэнда [6], которая включает три категории: ориентированные на исследование, на текст и на участника коммуникации (табл. 9). Из дальнейшего анализа были исключены текстовые фрагменты без лексических связей при упоминании визуальных элементов ($n = 157$) и случаи его полного отсутствия ($n = 9$).

Наиболее распространенными случаями эффективного использования лексических связей при описании средств визуализации оказались связи, ориентированные на исследование, охватывающие такие функции, как указание на расположение, количественную оценку и описательное сопровождение визуального элемента ($n = 198$; из них в русскоязычных текстах (РЯ) – 84, в англоязычных (АЯ) – 114). Редко использовались связи, ориентированные на текст, выполняющие результативную

и структурирующую функции ($n = 71$; РЯ – 42; АЯ – 34), а также связи, ориентированные на участника коммуникации, содержащие элементы вовлечения читателя ($n = 34$; РЯ – 9; АЯ – 20). Наименее задействованными оказались лексические связи, указывающие на тематическое развитие и порядок представления визуализации: в русскоязычных текстах такие случаи отмечены лишь однократно ($n = 1$ и $n = 2$ соответственно), в англоязычных – по четыре случая каждого типа ($n = 4$; $n = 4$).

Оценка эффективности текстовых отсылок к средствам визуализации. Было выявлено 470 случаев описания средств визуализации в тексте научного исследования (на русском языке – 189, на английском – 281), которые оценены с позиции эффективности представления информации в научном тексте (Приложение 3).

Из них 82 отсылки способствовали донесению информации (31 – РЯ, 51 – АЯ), 379 – оказались неэффективны (156 – РЯ, 223 – АЯ), а 9 отсылок на средства визуализации отсутствовали вообще (2 – РЯ, 7 – АЯ) (табл. 10). В 80 % случаев внедрение средств визуализации в текст было неэффективно, а 47 % ($n = 222$) слабо интегрированы в текст, 33 % ($n = 157$) были формальными отсылками по типу «см. Рис. 1» или «Fig. 1» и не несли смысловой нагрузки.



Таблица 9. Классификация лексических связей по Хайлэнду²¹

Table 9. Hyland's classification of lexical bundles

Кластер / Cluster	Компоненты / Components	Примеры / Examples
1	2	3
Ориентированы на исследования / Research-oriented	Расположение (время и место) / Location (time and place)	"In that approach..." (A6Э) "The forest plot is shown in Fig. 2 below, along with the effect sizes for all studies..." (A20O) "In this section, we synthesize..." (A33Э) "Чаще всего в руководствах можно встретить..." (P16O) «В табл. 1 в Приложении и в тексте ниже представлены предлагаемые меры по преодолению гендерного неравенства...» (P7O) «Характеристика выборочной совокупности текстов, в которой указано распределение публикаций по годам, дана на рисунке 1.» (P15O)
	Порядок / Procedure	"The first strategy in... The second strategy..." (A4O) "At the second and third measurement points..." (A17Э) "The final composition of the three subfactors is reported in Table 2..." (A25Э) «На втором месте – интеллектуально-творческая, на третьем – созерцательная позиция. Замыкает круг ...» (P14Э) «Структуры музыкальных произведений в хронологическом и жанровом решении были выстроены соответственно таблицы №1 и № 2...» (P29Э)
	Количественная оценка / Quantification	"There were no real statistical significant differences between..." (A2Э) "The significantly higher outcome for the exam was correlated to..." (A2Э) "Approximately the same results were..." (A2Э) "The majority of the themes relate to instructor characteristics..." (A12O) "Very few codes are concerned..." (A12O) «Сайт вуза (15 %) или отдельная страница (16 %) являются наименее популярными каналами (Рис. 8).» (P13Э) «Асимметрия интереса юношей и девушек к тем или иным специальностям отчетливо видна...» (P7O) «Увеличилась доля женщин среди выпускников...» (P7O) «Преобладает внимание исследователей к инструментам организации дистанционного обучения...» (P31O) «Доля обучающихся, чей родной язык отличается от основного языка обучения, возрастает от дошкольного уровня к школьному в два раза...» (P10Э)
	Описание / Description	"There are a few peaks in the data suggesting that..." (A2Э) "That distribution of points suggests..." (A4O) "Table 2 highlights some key features, including..." (A15O) "The arrows show that the various policies were typically implemented in a sequential manner..." (A20Э) «Полученные данные свидетельствуют о наличии положительной взаимосвязи...» (P5Э) «Как видно из таблицы, изменения затронут и сферу образования...» (P27O) «Существует тенденция к преобладанию более высоких показателей, в то время как распределения по шкалам 2, 4 и 5 слабо левосторонне асимметричны...» (P37Э)
	Тема, связанная с областью исследования / Topic – related to the field of research	"Two global themes emerged for grouping the basic codes represented in the literature related to future research..." (A12O) "Data from the UNESCO Institute for Statistics indicates that global higher education enrollment has been increasing since the 1970s and has accelerated significantly since 2000 (The World Bank, 2023a; see Fig. 1)." (A23O) «На основании выдвинутой гипотезы: о существовании взаимосвязи между осмысленностью жизнью и отчужденностью в мужских и женских группах подростков, проведен корреляционный анализ по коэффициенту r-Спирмена, таблица 3...» (P30Э)

²¹ В тексте статьи приведены примеры из корпуса. Всю таблицу см. в Приложении 4.

1	2	3
	Переходные сигналы (установление дополнительных или противоположных связей между элементами) / Transition signals (establishing additive or contrastive links between elements) Результативные сигналы (обозначают выводы или причинно-следственные связи между элементами) / Resultative signals (mark inferential or causative relations between elements) Структурирующие (направляющие) сигналы / Structuring (directive) signals Ограничивающие сигналы / Framing signals Ориентированные на участника / Participant-oriented Особенности позиции / Stance features Вовлекающие элементы / Engagement features	“In addition to the outlier points corresponding to the studies that reported...” (A5Э) “Notably...” (A12O) «However, substantial regional disparities existed in the overall growth...” (A23O) «Наглядно видно, что больше всего допускают имитации студенты с имитационной субъектной позицией...» (P14Э) «Результаты оценки ответов респондентов блока анкеты “Мотивация и компетентность” (см. табл. 2) позволяют говорить о том, что...» (P33Э) “The model in Figure 1 can be used to conceptualise the interplay between...” (A1Э) “In total, we generated ...” (A32O) “These tests revealed that the involvement of hot glue guns in accidents...” (A37Э) “Our results also reveal several drawbacks of joining a research group so early...” (A33Э) «Результаты регрессионного анализа подтверждают...» (P5Э) «При анализе характера влияния личностных характеристик, особенностей эмоциональной сферы и осознанности использования метакогнитивных навыков установлено, что...» (P9Э) «Изучение динамики изменения исследовательских подходов за период с 2016 по 2021 гг. позволило сделать вывод о...» (P12O) «В результате корреляционного анализа в группе девушек обнаружена положительная слабовыраженная взаимосвязь ($p < 0,05$) между шкалами «Напряженность в отношениях» и «Процесс», что говорит о том, что...» (P34Э) “As we conceptualized it for everyday questions...” (A6Э) “To determine whether the changes we saw over time in students’ reasons for their preferences reflected significant differences...” (A14Э) «В таблице 2 представлены результаты, отражающие зависимость между...» (P17Э) «Как видно из таблицы 4, шкалы 1, 2 и 3 имеют высокую внутреннюю согласованность, шкалы 4 и 5 – удовлетворительную...» (P37Э) “In that session, they were asked to use an interface...” (A6Э) “For each outcome, forest plot figures are presented separately below (Fig. 3).” (A20O) «Согласно полученным данным, 43,8% учащихся прошли очный курс обучения...» (P2Э) «...который, как показывает наше исследование, характеризуется многообразием различных образовательных потребностей.» (P10Э) “From our perspective...” (A2Э) “...for example, we could say there are two communities...” (A34Э) «Данную тенденцию мы связываем...» (P12O) «Как и следовало предположить...» (P14Э) “It is notable that there is a downward trend in...” (A2Э) “Note that while they are globally negatively related to...” (A9Э) “...readers are advised to review additional analyses in Tables A2 and A3 providing details on...” (A9Э) “See Table 2 for summary descriptions of the 19 distinct curricula described by these articles [46–68].” (A27O) «Интенсивность публикаций в 2023 году, можно сказать, не снижается...» (P19O) «Интерес вызывает облако точек...» (P27O) «Обратим внимание на следующие результаты дисперсионного анализа...» (P30Э)



Таблица 10. Диагностирование уровня операционных критериев эффективности текстовых отсылок к средствам визуализации

Table 10. Diagnosing the level of operational criteria for the effectiveness of textual references to visualisation tools

Комментарий / Commentary	Количество отсылок на АЯ / Number of references in English	Количество отсылок на РЯ / Number of references in Russian	Общее количество отсылок / Total number of references
Встроена в аргументацию, содержится интерпретация данных / Embedded in the argumentation, there is interpretation of the data	51	31	82
Присутствует описание, но слабая интеграция в текст / Description is present but poorly integrated into the text	117	105	222
Формальная отсылка / Formal reference	106	51	157
Отсылка на средство визуализации отсутствует / No reference to the visualisation tool	7	2	9

Анализ корпуса показал неэффективность большинства используемых авторами научных исследований отсылок на средства визуализации. Таблицы и рисунки слабо интегрированы в текст, отсутствует анализ и интерпретация данных, текстовое описание средства визуализации повторяет информацию из них, или присутствует только его упоминание, без каких-либо пояснений.

Обсуждение и заключение

Цель данного исследования состояла в определении эффективности интеграции средств визуализации в тексты научных публикаций через анализ текстовых отсылок к ним. Оно позволило выявить важные закономерности в практике интеграции средств визуализации в тексты академических статей, а также определить критерии эффективности текстовых отсылок к таким средствам. В ходе анализа 80 научных статей были идентифицированы существенные различия в подходах русскоязычных и англоязычных исследований. Установлено, что англоязычные статьи чаще включают более эффективные отсылки, характеризующиеся высокой степенью полноты, функциональности и связности, тогда как русскоязычные публикации чаще содержат номинальные или формальные ссылки на визуальные элементы.

Полученные результаты подтверждают необходимость учета содержательного оформления отсылок, несмотря на зависимость их эффективности к визуальным элементам от использования авторами лексических связей. Классификация

Хайлэнда [6] не всегда достаточно гибко отражает специфику отсылок к визуальным элементам, не до конца раскрывая степень их содержательности, что стало основанием для необходимости разработки новой типологии, ориентированной непосредственно на оценку эффективности отсылок к визуальным элементам.

Классификация лексических отсылок к средствам визуализации по принципу содержательности. Предложенная в данном исследовании классификация опирается на анализ и критическое осмысление ряда существующих подходов к типологии лексических связей в научном дискурсе. Ранние модели (классификация Холлидея и Хасана²², а также исследования Майерса²³, Кресса и ван Левена²⁴ и Лемке²⁵) заложили теоретические основания для понимания роли лексических и риторических средств в интеграции визуальных элементов в академические тексты. Эти подходы создали концептуальную рамку, получившую наиболее системное развитие в классификации Хайлэнда [6], сильной стороной которой является четкая структура разграничения лексических связей на три функциональные категории. Такая типология отличается универсальностью и высоким потенциалом для анализа

²² Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. English Language Series

²³ Myers G. A. Lexical Cohesion and Specialized Knowledge in Science and Popular Science Texts.

²⁴ Kress G., van Leeuwen T. Reading Images: The Grammar of Visual Design

²⁵ Lemke J. L. Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum.

научных текстов различных дисциплин, обеспечивая возможность системного кодирования и интерпретации больших текстовых массивов.

Однако анализ текстовых отсылок к визуализации исключительно через призму формально-риторической категоризации ограничивает глубину интерпретации их функций в научном тексте. Включение содержательного аспекта в трактовку лексических отсылок к визуальным элементам (переход от формального описания к смысловой и аргументативной интеграции) позволяет существенно повысить индекс читабельности текста и снизить уровень его избыточности [8].

На основе проведенного анализа эффективности текстовых отсылок к средствам визуализации нами была разработана содержательная типология лексических связей, используемых для их интеграции в научный текст. Предлагается классифицировать такие связки по степени смысловой насыщенности на четыре типа:

- формальные (визуальный элемент упоминается без подробного рассмотре-

ния его содержания, обычно только номинально) ограничиваются указанием на наличие визуального элемента, без пояснения его содержания;

- описательные (автор кратко описывает содержание визуального элемента, но без значимого анализа или интерпретации) содержат краткую характеристику визуализации;

- аналитические (помимо описания содержания визуального элемента автор проводит анализ, связывает данные с аргументацией и логикой исследования) сопровождаются трактовкой данных;

- интерпретационные²⁶ (автор не только описывает и анализирует, но и дает собственную интерпретацию или предлагает выводы на основе визуализированных данных) включают авторские выводы, основанные на анализе визуального материала (табл. 11).

²⁶ Такой тип текстового комментария средства визуализации уместен в секции «Обсуждение результатов». В секции «Результаты» средства визуализации комментируются аналитически для того, чтобы читатели могли сами прийти к пониманию их значимости.

Т а б л и ц а 11. Классификация лексических отсылок к средствам визуализации по принципу содержательности²⁷
T a b l e 11. Classification of lexical references to visualisation tools on the principle of meaningfulness

Тип отсылки / Reference type	Пример из корпуса / Example from the corpus
1	2
Формальные / Formal	“The remaining minority consisted of students from about a dozen other disciplines (Table 2).” (A2Э); “The final inclusion and exclusion criteria are provided in Table 2.” (A3О); «По содержанию публикации в выборке можно разделить на следующие категории (таблица).» (P15О); «The Research “Onion” – эпистемологическая модель, связывающая дизайн исследования с его целями и вопросами (рис. 1).» (P4О).
Описательные / Descriptive	“Table 1 summarises the factors influencing the adoption and effectiveness of GenAI in educational settings, highlighting socio-cultural dynamics, technological accessibility, and educational objectives as pivotal elements.” (A1Э); “The fulltext search and screening for the systematic scoping review was conducted from 2020 to 2021. This process is summarised in Fig. 3, which represents a flow diagram of the reviewed articles. Data was collected from the 275 full-text articles and recorded in a data extraction sheet (an SPSS spreadsheet).” (A23О); «Согласно данным таблицы 1, предиктор семейная адаптация вносит существенный вклад в объяснение дисперсии откликов, являющихся содержательными характеристиками семейного самоопределения.» (P18Э); «Иностранные студенты привели такие аргументы в пользу классической очной формы обучения: “работа в аудитории проходит активно, эффективно и эмоционально” (61,5 %); “есть личный контакт с преподавателем и с однокурсниками” (23,5 %); “преподаватель видит, понимают ли иностранные студенты информацию” (12,6 %); “преподаватель постоянно контролирует, правильно ли мы выполняем задания” (2,4%) (рис.6).» (P2Э).

²⁷ Полный список отсылок, ранжированный по основанию содержательности, см. в Приложении 5

1	2
Аналитические / Analytical	“Table 3 presents the topics’ most common words, first authors, publication venues, and assessments used. The most prolific first authors in our sample overall were S. L. Wise (with 19 papers), W. J. van der Linden (8), and F. Goldhammer (7). The most common publication venues were the British Journal of Mathematical and Statistical Psychology (14), Applied Measurement in Education (13), and Frontiers in Psychology (12). The most common assessments used were PISA (40), PIAAC (26), and Measures of Academic Progress (MAP) Growth (20), though 32 studies did not name the specific assessment used.” (A11O); “Comparing the traditional lecture pre- and post-Covid for exam 1, the difference is insignificant ($p = 0.148$) using the Student’s T test. However, the difference between the post-Covid exam 1 and the flipped class exam 1 was different ($p = 0.002$) in that the student scored lower in the flipped class on average by several points (Fig. 4A).” (A2Э); «Далее представлены результаты регрессионного анализа, отражающие взаимосвязь видов ВД, в которые вовлечены студенты, с их психологическим благополучием (табл. 9). Результаты регрессионного анализа подтверждают наличие ранее выявленной взаимосвязи: студенты, занимающиеся научной деятельностью в университете, психологически менее неблагополучны.» (P5Э); «Из табл. 2 видно, что в когнитивном компоненте семейного самоопределения студентов выявлены достоверные различия в зависимости от уровня семейной адаптации для переменной «Я – сын / Я – дочь». Согласно значениям описательных статистик наибольшую ценность рассматриваемый параметр имеет для студентов с гибким уровнем семейной адаптации.» (P18Э).
Интерпретационные / Interpretative	“Figure 3 shows the times participants recalled their question correctly for the first time with cues. The chart in figure 3 can be interpreted as 32% of the time it was an image cue which helped participants recall the question correctly for the first time and so on.” (A6Э); “We found that the interest in microlearning is trending upwards as evidenced by the increase in publications starting around 2017 (Figure 1). While the number of publications focused on mobile-based microlearning is increasing slower, we attribute part of that to the lack of understanding of the design challenges and implementation approaches for mobile-based microlearning. Global smartphone usage will only expand in the coming years, and course facilitators and designers need to understand ways of leveraging these devices for instructional purposes.” (A8O); «На основании выдвинутой гипотезы: о существовании взаимосвязи между осмысленностью жизнью и отчужденностью в мужских и женских группах подростков, проведен корреляционный анализ по коэффициенту г-Спирмена, таблица 3. Согласно результатам корреляционного анализа, в группе юношей обнаружены достоверные отрицательные взаимосвязи ($r < 0,05$) между показателями отчужденности и шкалами методики «Осмысленность жизни». Чем выше у респондентов показатели отчужденности, тем менее им свойственны целеполагание, планирование, достижение результатов. Юношам характерен экстернатный локус контроля и низкий уровень осмысленности жизни. Это может говорить о том, что отчужденность, как проявление личности затрудняет формирование осмысленности...» (P34Э); «Распределение студентов по субъектным позициям в результате опроса наглядно представлено на рисунках 1 и 2. Мы видим, что как среди студентов бакалавриата, так и среди студентов магистратуры преобладает прагматическая субъектная позиция. На втором месте – интеллектуально-творческая, на третьем – созерцательная позиция. Замыкает круг имитационная субъектная позиция. Сравнение субъектной позиции студентов двух уровней обучения показало, что к магистратуре происходит уменьшение (в процентном содержании) студентов с созерцательной и существенное уменьшение студентов с имитационной позицией. При этом увеличивается количество «прагматиков». Логично предположить, что к выбору магистратуры студенты подходят более рационально, исходя из прагматических интересов овладения конкретной специальностью.» (P13Э).

Формальные и описательные отсылки, как правило, выполняют ориентирующую или дублирующую функцию, не усиливая аргументацию текста и не способствуя более глубокому осмыслению

визуального материала. При этом аналитические и интерпретационные отсылки, способные обогатить научный текст за счет анализа представленных данных и выражения авторской позиции, используются сравнительно редко. Этот факт указывает на недостаточный уровень интеграции визуальных элементов в структуру научного изложения как в англоязычных, так и в русскоязычных академических публикациях.

Различия в применении типов используемых текстовых отсылок к средствам визуализации в русскоязычных и англоязычных публикациях может отражать культурные особенности, редакционные стандарты и практики академических сообществ. Полученные данные подчеркивают важность не только самого факта наличия визуализации в статье, но и необходимости ее эффективной текстовой интеграции для максимизации коммуникативного и научного эффекта.

Ограничения текущего исследования. Несмотря на значимые результаты, данное исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, выборка статей ограничена 80 публикациями, что снижает степень экстраполируемости полученных выводов на более широкий контекст. Во-вторых, исследование фокусировалось исключительно на

текстовых отсылках без учета качества самих визуальных элементов, включая их названия и легенды, которые могут значительно влиять на восприятие данных. В-третьих, выборка ограничена русским и английским языками, а также журналами из ограниченного числа стран (Россия, Великобритания, США), что может отражать специфические редакционные и культурные практики, не полностью отражающие ситуацию в других академических контекстах.

Направления дальнейших исследований. Несмотря на выявленные ограничения, предложенная типология может быть эффективно применена в качестве инструмента оценки и улучшения качества интеграции визуализаций в академических текстах. Будущие исследования могут быть направлены на расширение и уточнение классификации с учетом дисциплинарных и культурных различий, а также на разработку рекомендаций по созданию и оформлению средств визуализации, включая работу с их названиями и легендами. Перспективным представляется и проведение экспериментальных исследований, направленных на оценку восприятия различных типов отсылок к средствам визуализации читателями с разным уровнем академической подготовки.

REFERENCES

1. De Koning B.B., van der Schoot M. Becoming Part of the Story! Refueling the Interest in Visualization Strategies for Reading Comprehension. *Educational Psychology Review*. 2013;25(2):261–286. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9222-6>
2. Tikhonova E., Raitskaya L. Data Commentary in Research Publications: A Systematic Scoping Review. *Journal of Language and Education*. 2024;10(3):5–24. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.23769>
3. Moghaddasi S., Graves H.A.B., Graves R., Gutierrez X. “See Figure 1”: Visual Moves in Discrete Mathematics Research Articles. *English for Specific Purposes*. 2019;56:50–67. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.08.001>
4. Liu L., Jiang F., Du Z. Figure Legends of Scientific Research Articles: Rhetorical Moves and Phrase Frames. *English for Specific Purposes*. 2023;70:86–100. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2022.11.005>
5. Wu J., Zhao C.G., Lu X., Jin T. A Rhetorical Function and Phraseological Analysis of Commentaries on Visuals. *English for Specific Purposes*. 2024;73:33–45. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2023.09.001>
6. Hyland K. Academic Clusters: Text Patterning in Published and Postgraduate Writing. *International Journal of Applied Linguistics*. 2008;18(1):41–62. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2008.00178.x>
7. Du Z., Jiang F., Liu L. Profiling Figure Legends in Scientific Research Articles: A Corpus-Driven Approach. *Journal of English for Academic Purposes*. 2021;54:101054. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101054>
8. Tikhonova E.V., Mezentseva D.A. Wordiness in Academic Writing: A Systematic Scoping Review. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*. 2024;10(1):133–157. <https://doi.org/10.18413/2313-8912-2024-10-1-0-8>
9. Tikhonova E.V., Kosycheva M.A., Mezentseva D.A. Ineffective Strategies in Scientific Communication: Textual Wordiness vs. Clarity of Thought in Thesis Conclusion Section. *Integration of Education*. 2024;28(2):249–265. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.115.028.202402.249-265>



10. Dhobi S. What, How and Why Academic Writing? *Historical Journal*. 2024;15(2):74–82. <https://doi.org/10.3126/hj.v15i2.70674>
11. Supriyadi T., Saptani E., Rukmana A., Suherman A., Alif M.N., Rahminawati N. Students' Technological Literacy to Improve Academic Writing and Publication Quality. *Universal Journal of Educational Research*. 2020;8(11B):6022–6035. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082238>
12. Tikhonova E.V., Kosycheva M.A., Golechkova T.Y. Research Article Discussion Moves and Steps in Papers on Medicine: Academic Literacy and Respect for Readers. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*. 2023;9(2):97–128. <https://doi.org/10.18413/2313-8912-2023-9-2-0-6>
13. Baumer E.P., Snyder J., Gay G. Interpretive Impacts of Text Visualization. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*. 2018;25(4):1–26. <https://doi.org/10.1145/3214353>
14. Börner K., Bueckle A., Ginda M. Data Visualization Literacy: Definitions, Conceptual Frameworks, Exercises, and Assessments. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2019;116(6):1857–1864. <https://doi.org/10.1073/pnas.1807180116>
15. Franconeri S.L., Padilla L.M., Shah P., Zacks J.M., Hullman J. The Science of Visual Data Communication: What Works. *Psychological Science in the Public Interest*. 2021;22(3):110–161. <https://doi.org/10.1177/15291006211051956>
16. Ariga K., Tashiro M. Change in the Graphics of Journal Articles in the Life Sciences Field: Analysis of Figures and Tables in the Journal “Cell”. *History and Philosophy of the Life Sciences*. 2022;44(3):33. <https://doi.org/10.1007/s40656-022-00516-9>
17. Chettiar S.F., Godwins K.C. Role of Ideation and Visualization in Developing Writing Skills among Students. *International Journal for Multidisciplinary Research*. 2024;6(1):1–7. <https://doi.org/gtgs4x>
18. Biber D., Conrad S., Cortes V. If You Look at...: Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks. *Applied Linguistics*. 2004;25(3):371–405. <https://doi.org/10.1093/applin/25.3.371>
19. Hyland K., Jiang F. Academic Lexical Bundles: How Are They Changing? *International Journal of Corpus Linguistics*. 2018;23(4):383–407. <https://doi.org/10.1075/ijcl.17080.hyl>
20. Ahmed A.A., Ariannejad A. A Comparative Study of Lexical Bundles in Linguistics and Biology Ph.D. Dissertations. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*. 2024;10(1):47–60. <https://doi.org/10.18413/2313-8912-2024-10-1-0-4>
21. Richter K.G., Lotfi Gaskaree B., Mirzai M. A Functional Analysis of Lexical Bundles in the Discussion Sections of Applied Linguistics Research Articles: A Cross-Paradigm Study. *Russian Journal of Linguistics*. 2022;26(3):625–644. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-27752>
22. Tenbrink T., Maas A. Efficiently Connecting Textual and Visual Information in Operating Instructions. *IEEE Transactions on Professional Communication*. 2015;58(4):346–366. <https://doi.org/10.1109/TPC.2016.2517451>

Об авторах:

Тихонова Елена Викторовна, кандидат исторических наук, доцент, доцент МГИМО МИД России (119454, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 76), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8252-6150>, Scopus ID: **57208387246**, Researcher ID: **B-1951-2015**, SPIN-код: **6460-4083**, etihonova@gmail.com

Мезенцева Дарья Александровна, преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (125167, Российская Федерация, г. Москва, Ленинградский пр-т, д. 49), ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3330-5289>, Scopus ID: **58991687200**, Researcher ID: **IQV-8025-2023**, SPIN-код: **1959-3889**, mezenceva.d@mail.ru

Вклад авторов:

Е. В. Тихонова – разработка концепции исследования; разработка методологии исследования; контроль и наставничество в процессе планирования и проведения исследования; деятельность по созданию метаданных для первоначального и повторного использования; осуществление научно-исследовательского процесса; визуализация результатов исследования и полученных данных; применение формальных методов для анализа данных исследования; предоставление доступа к необходимым для исследования материалам; написание черновика рукописи.

Д. А. Мезенцева – деятельность по созданию метаданных для первоначального и повторного использования; осуществление научно-исследовательского процесса; применение формальных методов для анализа данных исследования; написание черновика рукописи.



Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 30.01.2025; одобрена после рецензирования 08.04.2025; принята к публикации 14.04.2025.

About the authors:

Elena V. Tikhonova, Cand.Sci. (History), Associate Professor, MGIMO University (76 Prospekt Vernadskogo, Moscow 119454, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8252-6150>, **Scopus ID:** 57208387246, **Researcher ID:** B-1951-2015, **SPIN-code:** 6460-4083, etihonova@gmail.com

Daria A. Mezentseva, Lecturer of the Chair of the English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (49 Leningradskii Prospekt, Moscow 125167, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-3330-5289>, **Scopus ID:** 58991687200, **Researcher ID:** IQV-8025-2023, **SPIN-code:** 1959-3889, mezenceva.d@mail.ru

Authors' contribution:

E. V. Tikhonova – conceptualization; development of methodology; oversight and leadership responsibility for the research activity planning and execution; management activities to produce metadata for initial use and later re-use; conducting a research and investigation process; specifically visualization; application of formal techniques to analyse study data; provision of study materials; specifically writing the initial draft.

D. A. Mezentseva – management activities to produce metadata for initial use and later re-use; conducting a research and investigation process; application of formal techniques to analyse study data; specifically writing the initial draft.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 30.01.2025; revised 08.04.2025; accepted 14.04.2025.



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ PSYCHOLOGY OF EDUCATION



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.339-354>

EDN: <https://elibrary.ru/pjjwaa>

УДК / UDC 373.2

Оригинальная статья / Original article

Проектная деятельность как средство социально-эмоционального развития дошкольников

В. А. Плотникова^{1,2}, А. Н. Веракса^{1,2}, Н. Е. Веракса², Н. С. Николаева²

¹ Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований,
г. Москва, Российская Федерация

² Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Москва, Российская Федерация
✉ ler.shinelis@yandex.ru

Аннотация

Введение. Социально-эмоциональное развитие в дошкольном возрасте выступает значимым предиктором академической и социальной успешности в школе. В связи с этим разработка эффективных педагогических технологий для данной возрастной группы представляет собой актуальный приоритет современной системы образования. Несмотря на распространенность проектной деятельности в детских садах как образовательной технологии, недостаточно информации об особенностях влияния разных видов проектной деятельности на социально-эмоциональное развитие детей. Цель исследования – проанализировать специфику используемых культурных средств в проектной деятельности, сравнить эффективность исследовательской и творческой проектной деятельности для социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 82 ребенка в возрасте 5–6 лет. На претесте осуществлена оценка социально-эмоционального развития: диагностика понимания эмоций с помощью русскоязычной версии теста «Test of Emotion Comprehension» и социальной компетентности с применением опросника для воспитателей «SCBE-30», включающего шкалы «Социальная компетентность», «Тревога-отстранение», «Гнев-агрессия». Уровень развития регуляторных функций в качестве контрольной переменной анализировался при помощи субтестов NEPSY-II. Участники были распределены на три группы: исследовательский проект, творческий проект и контрольная группа. В экспериментальных группах проведено 22 проектных занятия. После их завершения выполнен пост-тест аналогичный пре-тесту.

Результаты исследования. Среди дошкольников, участвовавших в творческом проекте с превашированием символических средств, отмечается снижение тревожности и отстраненности. Творческая проектная деятельность оказалась эффективной для детей с низким уровнем регуляторных функций. У участников исследовательского проекта с преобладанием знаковых средств наблюдается уменьшение уровня агрессии. Для понимания эмоций и социальной компетентности значимых изменений не зафиксировано.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты подтверждают значимость типа используемых культурных средств в детской деятельности для социально-эмоционального развития дошкольников и впервые показывают различия в применении исследовательской и творческой проектной деятельности. Материалы статьи могут быть использованы в практике дошкольного образования для фасилитации социально-эмоционального развития, в частности для коррекции деструктивного поведения.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, проектная деятельность, социально-эмоциональное развитие, регуляторные функции, контроль деструктивного поведения

© Плотникова В. А., Веракса А. Н., Веракса Н. Е., Николаева Н. С., 2025



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



Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда № 23-18-00506.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Плотникова В.А., Веракса А.Н., Веракса Н.Е., Николаева Н.С. Проектная деятельность как средство социально-эмоционального развития дошкольников. *Интеграция образования*. 2025;29(2):339–354. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.339-354>

Project-Based Activity as a Means of Socio-Emotional Development in Preschool Children

V. A. Plotnikova^{a,b}✉, A. N. Veraksa^{a,b}, N. E. Veraksa^b, N. S. Nikolaeva^b

^a Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

^b Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian Federation
✉ ler.shinelis@yandex.ru

Abstract

Introduction. The search and development of technologies for the socio-emotional development of preschoolers is an urgent task for the modern education system, since socio-emotional development is a predictor of academic and social success in secondary school. Despite the widespread use of project-based activity in contemporary kindergartens as an educational technology, there is insufficient information on the specific effects of different types of the said activities on the socio-emotional development of children. The aim of this study is to analyze the specifics of cultural tools used in project-based activities and to compare the effectiveness of research-based and creative project activities for the socio-emotional development of preschool children.

Materials and Methods. 82 children aged 5–6 years participated in the study. For the initial assessment of socio-emotional development, the Russian version of the “Test of Emotion Comprehension” and the questionnaire for teachers “SCBE-30” (including the subscales “Social competence”, “Anxiety-withdrawal”, and “Anger-aggression”) were used. The NEPSY-II subtests were used to assess executive functions as a control variable. The participants were randomly distributed to the three groups: Research project group, Creative project group, and the Control group. 22 sessions were organized with the experimental conditions, and after completing the sessions, a post-test similar to the initial assessment was performed.

Results. The findings showed that anxiety levels significantly decreased among preschool children who participated in the Creative project that emphasized symbolic tools. At the same time, creative project activities proved to be more effective for children with a low level of executive functions. Moreover, the study found that participants in the Research project that primarily used sign tools demonstrated a significant reduction in aggression levels. No significant changes were observed in terms of emotional understanding and social competence.

Discussion and Conclusion. The results of this study support the importance of considering the type of cultural tools used in children’s activities when addressing their socio-emotional development. In addition, this study provides new insights into the differences between inquiry and creative project approaches for preschool children. The results of the study can be used in the practice of preschool education to facilitate socio-emotional development, especially to correct destructive behaviors in children.

Keywords: early childhood, project-based learning, social-emotional development, executive functions, destructive behavior control

Funding: This research was funded by the Russian Science Foundation (Grant No. 23-18-00506).

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

For citation: Plotnikova V.A., Veraksa A.N., Veraksa N.E., Nikolaeva N.S. Project-Based Activity as a Means of Socio-Emotional Development in Preschool Children. *Integration of Education*. 2025;29(2):339–354. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.339-354>



Введение

Социально-эмоциональное развитие детей в дошкольном возрасте представляет собой важный аспект формирования их личности. В современной психологии оно определяется как совокупность социальных и эмоциональных навыков, включающая осознание своих эмоций и управление ими, понимание чувств других людей, способность к эмпатии, а также эффективное разрешение ситуаций социального взаимодействия, в том числе конфликтных, с уважением других участников¹ [1; 2]. Дошкольный возраст – период интенсивного и выраженного социально-эмоционального развития ребенка, обуславливающийся ростом ситуаций взаимодействия со сверстниками и взрослыми, преодолением эгоцентризма мышления и восприятием других участников как активных субъектов². Высокий уровень социально-эмоционального развития обеспечивает успешную адаптацию ребенка при переходе из детского сада в школу [3], а также является предиктором высокой академической успеваемости [4; 5] и субъективного благополучия во взрослой жизни³. Таким образом, актуальной задачей является анализ специфики и поиск способов эффективного социально-эмоционального развития детей в дошкольных учреждениях.

¹ Thompson R. A. Socioemotional Development // Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln : University of Nebraska Press, 1988. P. 367–467.

² Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. М. : Просвещение, 1984. 464 с. URL: <https://sdo.mgaps.ru/books/K4/M5/file/4.pdf> (дата обращения: 31.07.2024); Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009. 320 с. URL: https://sch1248.mskobr.ru/users_files/dskvp669new/files/lisina_m_i_formirovanie_lichnosti_rebenka_v_obshenii.pdf (дата обращения: 31.07.2024); Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 384 с. URL: <https://innostud.am/application/library/c348b3ed.pdf> (дата обращения: 31.07.2024).

³ Cooper J. L., Masi R., Vick J. Social-Emotional Development in Early Childhood: What Every Policymaker Should Know. New York : National Center for Children in Poverty (NCCP), 2009. 16 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/161435199.pdf> (дата обращения: 31.07.2024).

С точки зрения культурно-исторического подхода, психологические средства овладения новыми способами действия определяют своеобразие разных видов деятельности⁴ [6]. Ключевым аспектом развития ребенка-дошкольника является освоение системы культурных средств собственной познавательной деятельности⁵. Условно можно выделить два преобладающих типа средств в дошкольном возрасте⁶:

1. Знаковые (слова, сенсорные эталоны, образцы, ориентиры, наглядные модели и схемы, отражающие структуру, значение или свойства). С их помощью ребенок познает объективные свойства реальности, открывает существенные связи между объектами, познает значение ситуаций, объектов и условий; учится идентифицировать эмоции других людей, усваивать нормы и правила социального поведения.

2. Символические (изобразительные средства, выразительные движения и реакции, литературно-художественные средства, например, метафора). Через них дошкольник проявляет субъективное отношение к действительности, открывает свои смыслы и строит собственное поведение. Такие средства характерны для сюжетно-ролевой игры, непосредственно связаны с переживанием эмоций, осознанием своих чувств и состояний.

В процессе естественного развития ребенка данные типы опосредствования

⁴ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Эксмо, 2005. 512 с. URL: <https://ds232.centerstart.ru/sites/ds232.centerstart.ru/files/archive/Выготский%20Л.С.%20Психология%20развития%20ребенка.pdf> (дата обращения: 31.07.2024).

⁵ Венгер Л. А. А. В. Запорожец и его вклад в советскую психологию // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 121–125. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/854/854121.htm> (дата обращения: 31.07.2024); Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.

⁶ Веракса Н. Е., Дьяченко О. М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 14–26. URL: <http://www.veraksa.ru/veraksa/publications/publication/238/> (дата обращения: 31.07.2024); Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко М. : Педагогика, 1986. 320 с.

соединяются в целостную структуру⁷. Однако в разных видах активности дошкольника опора на знаковые или символические средства происходит в большей или меньшей степени, определяя развивающий потенциал деятельности в контексте социально-эмоционального становления.

Цель и гипотезы исследования. Цель исследования – сравнение двух видов проектной деятельности (творческой и исследовательской), анализ специфики их влияния на социально-эмоциональное развитие дошкольников.

Контрольной переменной данного исследования выбран уровень саморегуляции, вследствие ее тесной связи с социально-эмоциональным развитием ребенка [7; 8]. Саморегуляция часто рассматривается в контексте регуляторных функций. Согласно распространенной модели А. Мияке, регуляторные функции – группа когнитивных навыков, лежащих в основе адаптации к новым жизненным ситуациям, овладения собственным поведением [9]. Выделяют три компонента регуляторных функций:

- рабочая память – способность запоминать информацию и одновременно использовать ее для решения задач;
- когнитивная гибкость – умение переключаться между условиями;
- сдерживающий контроль – навык подавления автоматических импульсов, мешающих выполнять задачу [10].

Учитывая специфику исследовательской и проектной деятельности⁸ [11], а также положение культурно-исторического подхода к детскому развитию⁹, авторами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. В творческой и исследовательской проектной деятельности будет наблюдаться рост показателей социально-эмоционального развития дошкольников по сравнению с детьми из контрольной группы, не посещающих проектные занятия.

2. Социально-эмоциональное развитие детей с низким уровнем регуляторных функций будет эффективнее при участии в творческой проектной деятельности. Выдвинутое предположение связано с превалированием в творческом проекте символических средств, облегчающих восприятие материала и выполнение задач для детей с низкой саморегуляцией [12], а также меньшим ограничением спонтанности поведения, т. е. более выраженной авторской позицией ребенка и меньшей необходимостью саморегуляции, чем в исследовательской проектной деятельности.

3. Социально-эмоциональное развитие дошкольников с высоким уровнем регуляторных функций будет эффективнее при взаимодействии в исследовательской проектной деятельности. Данная гипотеза основывается на представлении относительно опоры детьми на знаковые средства, в результате чего этот вид деятельности предполагает большую когнитивную нагрузку на участников, чем в творческой проектной деятельности, и требует высокого уровня саморегуляции [13].

Обзор литературы

Способы социально-эмоционального развития дошкольников. В современной научной литературе для социально-эмоционального развития дошкольников применяется три вида деятельности: игра, проект, тренинг. Результаты исследований достоверно указывают на эффективность игры как средства социально-эмоционального развития дошкольников [14; 15], поскольку она предполагает, с одной стороны, усвоение социальных отношений и ролей через использование символических средств, с другой – может стать пространством для тренировки социальных навыков. Существуют игровые технологии для развития дошкольников, например, образовательное событие [16] и «Игровые миры» [17]. Ключевым достоинством игры является ее естественный и спонтанный характер, однако уровень ее развития среди современных детей низкий и неоднородный [18], что ставит первоочередными задачами поднятие и выравнивание игровых навыков. Кроме того,

⁷ Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–36. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/912/912015.htm> (дата обращения: 31.07.2024).

⁸ Harris-Helm J., Katz L. Young Investigators the Project Approach in the Early Years. New York : Teachers College Press, 2001. 152 p.

⁹ Выготский Л. С. Психология развития ребенка.



можно говорить не о влиянии игры, в том числе сюжетно-ролевой, на социально-эмоциональное развитие, а скорее об их сложной взаимосвязи [19; 20].

Разработаны программы тренингов развития социальных и эмоциональных навыков дошкольников [21; 22]. Они хорошо структурированы и описаны, а также направлены на развитие конкретных умений через овладение знаковыми средствами и на снижение экстернальных трудностей (непослушание, нарушение социальных норм, драки) [23] с целью выстраивания дисциплины в группе. Однако большинство программ предполагают глубокую подготовку специалистов-тренеров, а наибольшую эффективность демонстрируют тренинги, направленные на родителей [23].

Проектная деятельность – форма взаимодействия взрослого (воспитателя и родителей) и ребенка, основанная на поддержке детской инициативы и углубленном исследовании вопросов, отражающих реальные интересы и опыт детей, ориентированная на создание продукта¹⁰ [11]; часто рассматривается как способ социально-эмоционального развития дошкольников¹¹. Перед ребенком возникает проблемная ситуация, которую невозможно решить прямым действием в данный момент, в результате ему необходимы помощь и сотрудничество с другими детьми и взрослыми. Коллективно они анализируют множество вариантов решений поставленной по детской инициативе задачи, выбирают наиболее оптимальный способ по выработанным критериям и воплощают свой замысел в виде конечного продукта: поделки, спектакля, музея или книги [11]. Результат обязательно получает социальную презентацию, например, в группе детского сада.

Таким образом, проектная деятельность является синтезом естественной поисковой и продуктивной активности детей, может интегрировать различные учебные сферы, в ней воспитатель выступает как помощник и интерпретатор.

Далее необходимо остановиться на анализе специфики проектной деятельности как одного из перспективных способов социально-эмоционального развития в дошкольном возрасте.

Специфика проектной деятельности в социально-эмоциональном развитии дошкольников. Поддержка детской инициативы, движение в пространстве возможностей, сотрудничество со сверстниками и взрослыми, социальная презентация продукта – ключевые и общие характеристики проектной деятельности, определяющие ее развивающий потенциал. При этом реализуемые проекты могут значительно варьироваться по содержанию, темам, осваиваемым способам действия и результатам. Существуют разные классификации проектов: по образовательной области (языковые проекты, музыкальные, математические и др.) [24]; по ведущей профессиональной деятельности детей (информационно-аналитический проект, конструкторский, экспериментальный, образовательный и др.)¹²; по типу взаимодействия с реальностью и создаваемого продукта (творческий проект, направленный на преобразование практики, и исследовательский – на получение нового знания) [25]. На наш взгляд, последняя классификация является удобной и точно отражает сущностные характеристики проектной деятельности, позволяя увидеть специфику активности ребенка и его развития.

Цель творческой проектной деятельности – создать новый творческий продукт согласно идеям и потребностям детей, преобразовать практику [11; 25]. Творческая деятельность предполагает реализацию личностных и социальных смыслов, переживаний и идей; подразумевает использование символических средств. Исследовательская проектная деятельность направлена на поиск ответов на интересующие дошкольников вопросы о доступных для ежедневного наблюдения явлениях и процессах, их специфике и причинах возникновения

¹⁰ Harris-Helm J., Katz L. Young Investigators the Project Approach in the Early Years.

¹¹ Katz L. G., Chard S. D. Engaging Children's Minds: The Project Approach. New York : Ablex Publishing Corporation, 1992. 220 p.

¹² Горячев А. В. Проектная деятельность в Образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа плюс До и После. 2004. № 5. С. 3–8. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/988/9886ea33eba97ea2cde99ef7774c7626.pdf> (дата обращения: 31.07.2024).



с точки зрения современного знания [11], т. е. ставит своей целью получение новых навыков для решения проблемы. Данная деятельность близка по своему содержанию к STEM-подходу [26], ориентирована на поддержку интеллектуальной инициативы детей, любознательности и поисково-ориентировочной активности. Таким образом, в ней дошкольник сталкивается с задачами на поиск значения¹³, что подразумевает частое использование знаковых средств. Различия в специфике взаимодействия со знаковыми и символическими средствами в творческой и исследовательской проектной деятельности может определять возможности и особенности социально-эмоционального развития.

Значительный объем исследований свидетельствует о положительном влиянии проектной деятельности на развитие отдельных социальных и эмоциональных навыков¹⁴ [27–29], однако нет достоверных данных о том, каким образом различные ее виды влияют на интегральные характеристики социально-эмоционального развития дошкольников. В результате возникает вопрос об особенностях воздействия исследовательской и творческой проектной деятельности в контексте освоения в них знаковых и символических средств на социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Изучение развивающего потенциала и специфики различных видов проектной деятельности может способствовать повышению эффективности образовательного процесса [12].

Материалы и методы

Выборка. В исследовании приняли участие 82 ребенка в возрасте 5–6 лет, посещавших 3 детских сада ($M = 6,9$; $SD = 3,89$; 50 % мальчики). Все дошкольники обучались в государственных образовательных

учреждениях г. Москвы, расположенных в районах с сопоставимым уровнем инфраструктуры, рассчитанных на семьи со средним доходом. Каждый ребенок посетил не менее половины запланированных занятий. Перед началом работы родители всех участников предоставили письменное согласие. Исследование было одобрено Этическим комитетом Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Процедура. Для достижения целей и проверки гипотез организован рандомизированный эксперимент с контрольной группой. Исследование включало три последовательных этапа:

1. Первый этап – оценка понимания эмоций, социальной компетентности и регуляторных функций. Диагностические процедуры осуществлялись индивидуально для каждого ребенка. На основе результатов кластерного анализа методом *k*-средних в программе Jamovi 1.6.23.0 участники были распределены на кластеры, отражающие уровень развития саморегуляции (низкий или высокий).

2. Второй этап – разделение по двум экспериментальным группам и одной контрольной с равным процентом дошкольников с разным уровнем саморегуляции и сбалансированным половым соотношением. В рамках эксперимента было проведено 22 встречи продолжительностью 20–30 мин. Дети занимались в подгруппах по 10 чел., дважды в неделю в специально оборудованных кабинетах при детских садах.

3. Завершающий этап (пост-тест) – повторная диагностика, идентичная первичному обследованию для анализа изменений в понимании эмоций и развитии социальной компетентности после завершения занятий.

Методики. Социально-эмоциональное развитие дошкольников диагностировалось с помощью оценки их способности к пониманию эмоций и уровня социальной компетентности.

Понимание эмоций анализировалось адаптированной русскоязычной версией теста *Test of Emotion Comprehension*¹⁵ [30], в котором ребенку необходимо определить чувства и мысли

¹³ Веракса Н. Е., Дьяченко О. М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста.

¹⁴ Harris-Helm J., Katz L. Young Investigators the Project Approach in the Early Years; Farida N., Rasyid H. The Effectiveness of Project-Based Learning Approach to Social Development of Early Childhood // International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018). Indonesia : Atlantis Press, 2019. P. 369–372. <https://doi.org/10.2991/icsie-18.2019.67>

¹⁵ Pons F., Harris P. Test of Emotion Comprehension: TEC. Oxford: University of Oxford, 2000.



героя в каждой из 13 историй. В 14 истории ему необходимо выбрать способ совладания с эмоциями.

Для оценки уровня социальной компетентности применялся адаптированный на русский язык сокращенный вариант опросника для воспитателей *Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30)*¹⁶, состоящий из трех шкал: тревога-отстранение, гнев-агрессия, а также общий уровень социальной компетентности. Шкалы содержат по 10 утверждений, описывающих эмоциональные и поведенческие проявления детей.

Регуляторные функции оценивались адаптированными для русскоязычной выборки субтестами NEPSY-II¹⁷ [31]. Зрительная рабочая память диагностировалась с помощью задания «Память на конструирование» (*Memory for Designs*): участникам предлагалось запомнить изображения и их расположение в условиях ограниченного времени и наличия отвлекающих стимулов. Слухоречевая рабочая память исследовалась с использованием субтеста «Повторение предложений» (*Sentence Repetition*), требующего повторения предложений с постепенным усложнением их лексической и грамматической структуры. Скорость обработки информации и способность к когнитивному торможению определялись по результатам субтеста «Торможение» (*Naming and Inhibition*), где необходимо было называть стимулы согласно установленным правилам. Физический сдерживающий контроль измерялся тестом «Статуя» (*Statue*), в котором ребенку нужно было оставаться неподвижным с закрытыми глазами, несмотря на присутствие отвлекающих факторов. Когнитивная гибкость оценивалась с помощью задания «Сортировка карточек по изменяемому признаку» (*The Dimensional Change Card Sort*):

необходимо рассортировать карточки по изменяющимся критериям [32].

Экспериментальные группы. В рамках исследования были сформированы одна контрольная и две экспериментальные группы (исследовательский проект и творческий проект). В группе исследовательского проекта созданы две работы: о космосе и об электричестве. На начальных занятиях специально обученные экспериментаторы погружали детей в контекст проблемной ситуации по указанным темам. В рамках обсуждений определялся интересующий аспект, который в результате формулировался в исследовательский вопрос: «Какие знания необходимы для полета на Марс?» или «Как электричество поступает в дом?». В ходе дальнейших занятий дошкольникам оказывалась поддержка в разработке ответов на уточняющие вопросы исследования, выборе методов фиксации найденных данных, а также в анализе их содержания и отношении собственной позиции. Однако основная инициатива принадлежала детям, экспериментаторы в большей степени содействовали в операционально-технических аспектах. В конце каждого из двух исследовательских проектов участники представили свои продукты в двух группах детского сада. Итогом проекта о космосе стала стенгазета с информацией о Марсе на обороте. Дети индивидуально искали и оформляли свои специфичные вопросы. В результате проекта об электричестве дошкольники составили книгу-энциклопедию с индивидуальным оформлением каждой страницы.

Участники творческой проектной группы также выполнили 2 проекта: макет вселенной и спектакль собственного сочинения. На начальном этапе экспериментаторы помогали определить творческий продукт и идею эскиза. Однако основной эскиз выбирался с помощью голосования, что создавало условия для формирования умений отстаивать свое мнение, сравнивать идеи, находить достоинства и недостатки, переживать чувства неудачи. Реализация творческой задумки осуществлялась путем подбора материалов, распределения задач, работы с информацией и др. По окончании

¹⁶ Butovskaya M.L., Demianovitsch A.N. Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30) and Socialization Values (SVQ): Russian Children Ages 3 to 6 Years. *Early Education and Development*. 2002;(13):153–170. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_3

¹⁷ Korkman M., Kirk U., Kemp S. NEPSY-II: A Developmental Neuropsychological Assessment. San Antonio : The Psychological Corporation, 2007.

проектов дошкольники продемонстрировали свой макет космоса, сопровождая его пояснениями, а также показали спектакль «Щенячий патруль и принцессы».

Результаты исследования

Описательные статистики и предварительный анализ. Для контроля смешивающихся факторов в рамках предварительного анализа были оценены различия между группами финальной

выборки ($n = 82$). На период пре-теста не обнаружено различий по оцениваемым показателям (ANOVA, $p > 0,05$) (табл. 1). В финальной выборке отсутствуют различия по контрольной переменной – количеству детей с разным уровнем регуляторных функций ($\chi^2(2) = 0,133$; $p = 0,936$) (табл. 2).

На этапе пре-теста зафиксированы различия между мальчиками и девочками по показателям «гнев-агрессия»

Т а б л и ц а 1. Описательные статистики по диагностируемым показателям для экспериментальных и контрольной групп на период пре-теста

Table 1. Descriptive statistics on the assessed parameters for the experimental and control groups for the pre-test period

Показатель психического развития / Parameter of socio-emotional development	Экспериментальные группы / Experimental groups	Среднее значение / Mean	Стандартное отклонение / Standard deviation	Минимум / Minimum	Максимум / Maximum	ANOVA
Понимание эмоций / Emotion comprehension	Творческий проект / Creative project	5,2	1,7	2,0	8,0	$F(2) = 0,65$; $p = 0,526$
	Исследовательский проект / Research project	4,7	1,4	2,0	7,0	
	Контрольная группа / Control group	4,7	1,5	1,0	7,0	
Тревога-отстранение / Anxiety-withdrawal	Творческий проект / Creative project	17,8	7,8	10,0	35,0	$F(2) = 1,44$; $p = 0,252$
	Исследовательский проект / Research project	15,4	5,2	10,0	28,0	
	Контрольная группа / Control group	14,4	4,2	9,0	24,0	
Гнев-агрессия / Anger-agression	Творческий проект / Creative project	21,2	9,9	11,0	49,0	$F(4) = 0,899$; $p = 0,415$
	Исследовательский проект / Research project	18,0	6,6	10,0	34,0	
	Контрольная группа / Control group	17,7	7,2	10,0	35,0	
Социальная компетентность / Social competence	Творческий проект / Creative project	41,9	11,5	23,0	60,0	$F(4) = 0,064$; $p = 0,938$
	Исследовательский проект / Research project	42,3	10,3	24,0	57,0	
	Контрольная группа / Control group	41,1	10,0	21,0	56,0	

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

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



Таблица 2. Распределение участников по группам, полу и уровню регуляторных функций

Table 2. Distribution of participants by group, gender, and level of executive functions

Экспериментальные группы / Experimental groups	Уровень регуляторных функций / Executive functions level		Всего детей / Total number of children
	Высокий / High	Низкий / Low	
Творческий проект / Creative project	12 (4 мальчика / males)	9 (5 мальчиков / males)	21
Исследовательский проект / Research project	13 (8 мальчиков / males)	8 (6 мальчиков / males)	21
Контрольная группа / Control group	23 (11 мальчиков / males)	17 (6 мальчиков / males)	40
Всего детей / Total number of children	48	34	82

Примечания: $\chi^2(2) = 0,133$; $p = 0,936$.

Notes: $\chi^2(2) = 0.133$; $p = 0.936$.

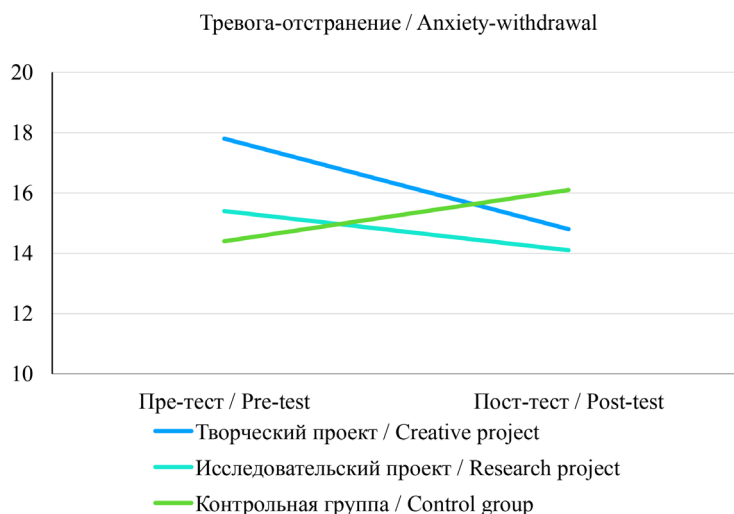
(ANOVA, $F(1) = 6,98$; $p = 0,011$) и «социальная компетентность» (ANOVA, $F(1) = 6,82$; $p = 0,012$): девочки показали высокие баллы по шкале «социальная компетентность», низкие – «гнев-агрессия». Группы были сбалансированы по половому соотношению ($\chi^2(2) = 4,27$; $p = 0,118$). Фактор пола проконтролирован в последующем анализе.

Анализ эффективности условий. Эффективность проведенных занятий оценивалась для повышения надежности выводов с помощью основного эффекта времени (изменением показателей от пре-теста к пост-тесту) и взаимодействия времени и группы (RM-ANOVA), различий по приросту баллов (ANOVA).

Для тревоги-отстранения в зависимости от группы анализ продемонстрировал значительное варьирование эффекта времени (RM-ANOVA, $F(2) = 4,36$; $p = 0,018$) и различия по изменению баллов (ANOVA, $F(2) = 4,74$; $p = 0,012$; $\eta^2 = 0,143$). В рамках творческого проекта дошкольники показали значимо большее снижение данного показателя (Post Hoc-test for ANOVA, $t = 3,01$; $p_{\text{Tukey}} = 0,011$) (рис. 1). При этом обнаружено взаимодействие факторов группы и уровня регуляторных функций (ANOVA, $F(2) = 2,44$; $p = 0,046$; $\eta^2 = 0,184$), зафиксирована тенденция различий между участниками с низким уровнем регуляторных функций в творческом проекте и контрольной группе: дети из творческого проекта демонстрируют более низкие баллы по данному показателю (Post Hoc-test for ANOVA, $t = 2,94$; $p_{\text{Tukey}} = 0,054$).

Анализ показал изменение эффекта времени для гнева-агрессии в зависимости от группы (RM-ANOVA, $F(2) = 7,47$; $p = 0,001$ для взаимодействия факторов времени и группы; ANOVA, $F(2) = 5,65$; $p = 0,006$; $\eta^2 = 0,165$). В контрольной группе дошкольники значительно увеличили баллы по данному показателю к пост-тесту (Post Hoc-test, $t = -3,68$, $p_{\text{Tukey}} = 0,007$), при этом в обоих вариантах проектной деятельности данный показатель остался на прежнем уровне (Post Hoc-test for RM-ANOVA, $p_{\text{Tukey}} > 0,05$) (рис. 2). Изменение данного показателя в исследовательском проекте значимо отличается от изменения данного показателя в контрольной группе (Post Hoc-test for ANOVA, $t = -3,3$, $p_{\text{Tukey}} = 0,005$). Обнаружены различия на уровне тенденции для взаимодействия факторов времени, группы и уровня регуляторных функций (RM-ANOVA, $F(2) = 2,59$; $p = 0,065$), между группами для детей с разным уровнем регуляторных функций (ANOVA, $F(2) = 2,59$; $p = 0,085$): дошкольники с высоким уровнем регуляторных функций как в исследовательской (Post Hoc-test for ANOVA, $t = -3,759$, $p_{\text{Tukey}} = 0,005$), так и в творческой проектной деятельности (Post Hoc-test for ANOVA, $t = -3,286$, $p_{\text{Tukey}} = 0,021$) значимо отличаются от детей контрольной группы по изменению показателя гнева-агрессии от пре-теста к пост-тесту.

Для социальной компетентности и понимания эмоций существенных различий между группами не обнаружено.

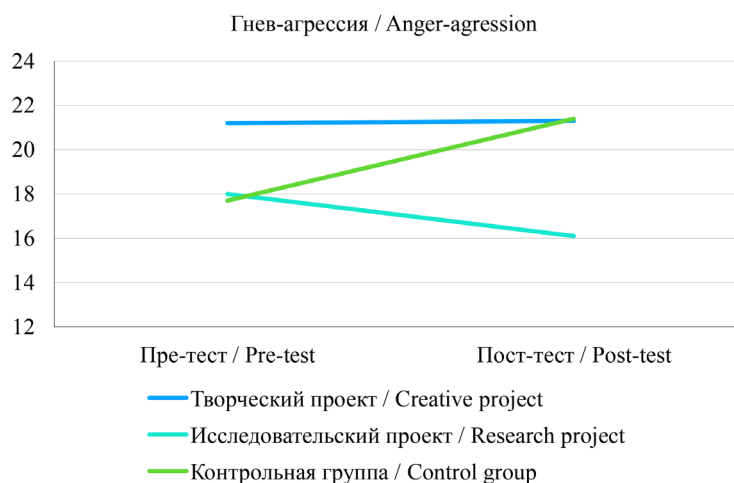


Р и с. 1. Средние значения показателя «Тревога-отстранение» на период пре- и пост-теста для разных экспериментальных групп

F i g. 1. Average scores of the “Anxiety-withdrawal” at pre- and post-test for different experimental groups

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

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



Р и с. 2. Средние значения показателя «Гнев-агрессия» на период пре- и пост-теста для разных экспериментальных групп

F i g. 2. Average scores of the “Anger-aggression” at pre- and post-test for different experimental groups

Таким образом, дошкольники, участвовавшие в творческой проектной деятельности, в частности дети с низкой саморегуляцией, на пост-тесте показали более низкие баллы по тревоге-отстранению, чем дети из контрольной группы. Наряду с этим дети, принимавшие участие в исследовательской проектной деятельности, а именно дети с высоким уровнем регуляторных функций, на пост-тесте продемонстрировали более

низкие показатели гнева-агрессии, чем контрольная группа. В контрольной группе зафиксирован рост гнева-агрессии.

Обсуждение и заключение

В рамках данной статьи была поставлена цель сопоставить влияние творческой и исследовательской проектной деятельности на социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста, в том числе с разным уровнем



саморегуляции, по следующим показателям: тревога-отстранение, гнев-агрессия, социальная компетентность и понимание эмоций.

Результаты демонстрируют снижение тревожности и отстраненности среди участников творческого проекта, в отличие от контрольной группы. При этом творческая проектная деятельность оказалась эффективной для дошкольников с низким уровнем регуляторных функций. Тревожность как состояние эмоционального дискомфорта от ожидания неблагоприятного исхода снижается в условиях проектной деятельности, характеризующейся формированием просоциальных установок детской личности в связи с ее поддержкой в пространстве детской реализации, предоставлении способов контроля собственных действий [24]. В проектной деятельности ребенок чувствует одобрение и принятие идей, поддержку действий. Символические средства, осваиваемые в творческой деятельности, с одной стороны, способствуют проживанию эмоций и снятию напряжения [33], контролю собственной аффективной сферы¹⁸, овладению культурным способом выражения или преодоления тревожности. С другой – использование данных средств важно для детей с низкой саморегуляцией, поскольку эмоциональная «заряженность» символов облегчает восприятие условий задачи и позволяет проще контролировать свое поведение¹⁹ [34]. Творческий проект становится деятельностью, в которой дети с низким уровнем саморегуляции достигают академического успеха и социального признания, что может снизить уровень тревожности [34]. Полученные результаты частично подтверждают первую гипотезу о позитивном влиянии проектной деятельности на социально-эмоциональное развитие дошкольников, а также вторую гипотезу об эффективности творческой проектной деятельности для детей с низким уровнем саморегуляции в сравнении

с исследовательской в контексте влияния на социально-эмоциональное развитие.

Обнаружено значимо большее снижение агрессивности у детей из исследовательского проекта по сравнению с детьми из контрольной группы. При этом дети из контрольной группы, не участвовавшие в проектной деятельности, продемонстрировали значимый рост агрессивного поведения. Данная особенность на уровне тенденции также характерна для детей с высоким уровнем регуляторных функций: те, кто посещали проектные занятия, к пост-тесту стали демонстрировать меньше признаков агрессивного поведения, чем дети из контрольной группы. Агрессия как целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее общепринятым социальным нормам, может выступать для дошкольников средством реализации собственных прав и мнений, способом самозащиты [35]. Это наиболее простое и биологически естественное действие, которое они себе могут позволить в силу недоступности более продвинутых навыков межличностного взаимодействия²⁰. Однако проявление агрессии можно удерживать в рамках социально приемлемого поведения, например, посредством вербального выражения²¹. В исследовательской проектной деятельности ребенок учится взаимодействовать с окружающими в социально позитивных формах; больше использует знаковые средства: слова и простейшие схемы типа «за – против»; учится вести дискуссию, отстаивать свою позицию с уважением мнения других, объективно оценивать достоинства и недостатки своей и чужой работы [36], т. е. получает навыки экологичного выражения негативных

²⁰ Вагнер И. В. Подходы к профилактике агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде. Сборник научных статей. М. : ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2020. 217 с. URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/294/294b53ed75a0ef81a51e4e8f-88747be9.pdf> (дата обращения: 31.07.2024).

²¹ Антонов Д. О., Валеева Р. Р. Агрессия личности как результат влияния телевизионной агрессии // Перспективы науки. Материалы III Междунар. заочного конкурса научно-исследовательских работ. М. : Рокета-Союз, 2016. С. 50–53. <https://elibrary.ru/wcrugh>

¹⁸ Запорожец А. В. Избранные психологические труды.

¹⁹ Веракса Н. Е., Дьяченко О. М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста.



эмоций²². Эффективность проектной деятельности для снижения агрессивного и деструктивного поведения объясняется возможностью ребенка преодолевать эгоцентризм мышления и с уважением и пониманием, а также меньшей обидой и агрессией относиться к чужой позиции. Таким образом, полученные результаты частично доказывают верность первой общей гипотезы об эффективности проектной деятельности для социально-эмоционального развития. Однако не подтверждается гипотеза о результативности исследовательской проектной деятельности для детей с высоким уровнем регуляторных функций.

Важно подчеркнуть повышение агрессивного поведения в контрольной группе на пост-тесте, в том числе у детей с высокой саморегуляцией. Данный результат может быть связан с отсутствием у детей приемлемых способов выражения агрессии, а также утомлением к концу учебного года в детском саду. Несмотря на их умение контролировать свое поведение и отсутствие склонности к выражению гнева и агрессии [2], сдерживание импульсивных реакций и агрессивности приводит к накоплению напряжения²³. Также стоит отметить, что в исследовании использовались опросники, заполнявшиеся воспитателями, которые чаще ожидают более социально одобряемого поведения от дошкольников с высокой способностью к саморегуляции. Однако оценка поведения могла быть подвержена эффекту контраста и ожидания: если ребенок ранее вел себя социально одобряемо, негативные изменения будут казаться окружающим более значительными, чем изначально его непослушание.

В данном исследовании не было зафиксировано изменений в шкалах «социальная компетентность» и «понимание эмоций», но показана эффективность проектной деятельности в отношении снижения тревожности и агрессивности как компонентов социально-эмоциональной сферы. Несмотря на указание

авторами других работ на возможность развития отдельных социальных навыков в проектной деятельности²⁴ [27–29], развитие системных и комплексных показателей социальной и эмоциональной сфер психики ребенка требует более длительного пребывания в ситуации реализации общих замыслов и кооперации для качественного изменения в системе общения и понимания эмоций. В краткосрочной перспективе многообещающими являются методы и упражнения, направленные на тренировку конкретных социальных и эмоциональных навыков: знакомства, умения делиться, уважительного отношения к другим, следования правилам, а также распознавания эмоций других и идентификации своих [37].

Выявлены устойчивые половые различия для показателей социальной компетентности и гнева-агрессии, сохранившиеся после окончания эксперимента: девочки показывают более высокий уровень социальной компетентности и более низкий уровень гнева-агрессии по сравнению с мальчиками. Обнаруженные результаты согласуются с данными предыдущих исследований: характеристики социально-эмоциональной сферы различаются уже в дошкольном возрасте [38] и могут быть связаны с воспитанием и игровыми предпочтениями детей [39].

Ограничения исследования. Несмотря на относительную продолжительность развивающих занятий в группах (11 недель), можно говорить об отсутствии системности данной интервенции. Предполагается, что проектная деятельность должна быть полностью внедрена в жизненную структуру группы детского сада и задействовать не только детей, но и воспитателей, а также родителей [11]. Однако в данном исследовании организаторами проектной деятельности являлись сторонние специалисты. Кроме того, проектная деятельность выступала не как способ ведения обучения, а как отдельные занятия.

Таким образом, настоящее исследование ставило своей целью проанализировать специфику социально-эмоционального развития детей в разных видах

²² Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2009. 478 с. URL: <https://psihologiya.pro/wp-content/uploads/2022/12/Дэниел-Гоулман-Эмоциональный-интеллект.pdf?ysclid=m9jmxgoayn765356482> (дата обращения: 31.07.2024).

²³ Там же.

²⁴ Farida N., Rasyid H. The Effectiveness of Project-Based Learning Approach to Social Development of Early Childhood.

проектной деятельности, в частности в творческом и исследовательском проектах. Во-первых, результаты показали важность творческого проекта для детей с низким уровнем саморегуляции благодаря использованию символических средств в процессе работы, что способствует вовлечению дошкольника в группу и преодолению его социальной тревоги. Оперирование такими средствами способствует включению в коллектив сверстников и снижению тревоги. Во-вторых, исследовательская проектная деятельность оказалась эффективной для снижения агрессивного поведения дошкольников. Выполняя исследовательские проекты, они овладевают знаковыми средствами контроля собственной психики, учатся признавать мнение других,

экологично выражать свою позицию. В-третьих, выявлен рост тревожности и агрессии у детей, не посещавших занятия, что указывает на важность включения дошкольников в деятельность, где они могут проявить свою личность и создать социально значимый результат. В-четвертых, продемонстрировано отсутствие влияния исследовательской и творческой проектной деятельности на развитие социальной компетентности и понимания эмоций.

Полученные результаты могут быть использованы воспитателями и психологами дошкольных учреждений для определения наиболее эффективных индивидуальных траекторий развития дошкольников, а также снижения уровня тревожности и агрессивности в группе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

1. LaFreniere P., Masataka N., Butovskaya M., Chen Q., Auxiliadora Dessen M., Atwanger K., et al. Cross-Cultural Analysis of Social Competence and Behavior Problems in Preschoolers. *Early Education and Development*. 2002;13(2):201–220. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_6
2. O'Toole S.E., Monks C.P., Tsermentseli S. Executive Function and Theory of Mind as Predictors of Aggressive and Prosocial Behavior and Peer Acceptance in Early Childhood. *Social Development*. 2017;26(4):907–920. <https://doi.org/10.1111/sode.12231>
3. Magdalena S.M. Social and Emotional Competence-Predictors of School Adjustment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013;76:29–33. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.068>
4. Darling-Churchill K.E., Lippman L. Early Childhood Social and Emotional Development: Advancing the Field of Measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2016;45:1–7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
5. Mahoney J.L., Weissberg R.P., Greenberg M.T., Dusenbury L., Jagers R.J., Niemi K., et al. Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*. 2021;76(7):1128–1142. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000701>
6. de Moraes M.C. Teaching in the Light of Activity Theory Applied to Preschool: Reflections on Brazilian Practice. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023;16(3):74–87. <http://doi.org/10.11621/pir.2023.0306>
7. Riggs N.R., Jahromi L.B., Razza R.P., Dillworth-Bart J.E., Mueller U. Executive Function and the Promotion of Social–Emotional Competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2006;27(4):300–309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
8. Robson D.A., Allen M.S., Howard S.J. Self-Regulation in Childhood as a Predictor of Future Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*. 2020;146(4):324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
9. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D. The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*. 2000;41(1):49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
10. Diamond A. Executive Functions. *Annual Review of Psychology*. 2012;64:135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
11. Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Организация проектной деятельности в детском саду. *Современное дошкольное образование*. 2008;(2):16–20. URL: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/veraksa-n-e-veraksa-a-n-organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-v-detskom-sadu/> (дата обращения: 31.07.2024). Veraksa A.N., Veraksa N.E. [Organization of Project-Based Activities in Kindergarten]. *Preschool Education Today*. 2008;(2):16–20. (In Russ.) Available at: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/veraksa-n-e-veraksa-a-n-organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-v-detskom-sadu/> (accessed 31.07.2024).
12. Плотникова В.А., Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Психологическое развитие дошкольников в проектной деятельности: обзор эмпирических исследований. *Интеграция образования*. 2023;27(4):611–629. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.611-629>

- Plotnikova V.A., Veraksa A.N., Veraksa N.E. Psychological Development of Preschoolers in Project-Based Learning: An Overview of Empirical Research. *Integration of Education*. 2023;27(4):611–629. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.611-629>
13. Veraksa A.N., Sidneva A.N., Aslanova M.S., Plotnikova V.A. Effectiveness of Different Teaching Resources for Forming the Concept of Magnitude in Older Preschoolers with Varied Levels of Executive Functions. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2022;15(4):62–82. <http://doi.org/10.11621/pir.2022.0405>
14. Ebrahimi T., Aslipoor A., Khosrojauid M. The Effect of Group Play Therapy on Aggressive Behaviors and Social Skills in Preschool Children. *Journal of Child Mental Health*. 2019;6(2):40–52. <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.2.5>
15. Hoffmann J., Russ S. Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2012;6(2):175–184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
16. Волкова Н.В. Технология проектирования образовательных событий. *Образование и наука*. 2017;(4):184–200. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-184-200>
Volkova N.V. Technology of Educational Events Designing. *The Education and Science Journal*. 2017;(4):184–200. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-184-200>
17. Fleer M., Veresov N., Walker S. Re-Conceptualizing Executive Functions as Social Activity in Children's Playworlds. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2017;14:1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.04.003>
18. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании. *Психолого-педагогические исследования*. 2013;5(3):92–98. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/62459 (дата обращения: 31.07.2024).
Smirnova E.O. Play in a Modern Pre-School Education. *Psychological Educational Studies*. 2013;5(3):92–98. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/62459 (accessed 31.07.2024).
19. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*. 2013;139(1):1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
20. Smits-van der Nat M., van der Wilt F., Meeter M., van der Veen C. The Value of Pretend Play for Social Competence in Early Childhood: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*. 2024;36:46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
21. Conner N.W., Fraser M.W. Preschool Social-Emotional Skills Training: A Controlled Pilot Test of the Making Choices and Strong Families Programs. *Research on Social Work Practice*. 2011;21(6):699–711. <https://doi.org/10.1177/1049731511408115>
22. Havighurst S.S., Wilson K.R., Harley A.E., Prior M.R. Tuning in to Kids: An Emotion-Focused Parenting Program-Initial Findings from a Community Trial. *Journal of Community Psychology*. 2009;37(8):1008–1023. <https://doi.org/10.1002/jcop.20345>
23. Luo L., Reichow B., Snyder P., Harrington J., Polignano J. Systematic Review and Meta-Analysis of Classroom-Wide Social-Emotional Interventions for Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2020;42(1):4–19. <https://doi.org/10.1177/0271121420935579>
24. Çabuk B., Haktanir G. What Should Be Learned in Kindergarten? A Project Approach Example. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010;2(2):2550–2555. <https://doi.org/10.1016/J.SBS-PRO.2010.03.371>
25. Сиденко А.С. Виды проектов и этапы проектирования. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2008;(2):76–79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-proektov-i-etapy-proektirovaniya> (дата обращения: 31.07.2024).
Sidenko A.S. [Types of Projects and Stages of Projecting]. *Municipal Education: Innovations and Experiment*. 2008;(2):76–79. (In Russ.) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-proektov-i-etapy-proektirovaniya> (accessed 31.07.2024).
26. Chen Y.-L., Tippet C.D. Project-Based Inquiry in STEM Teaching for Preschool Children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2022;18(4):em2093. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11899>
27. Zhang F., Markopoulos P., Bekker T. Children's Emotions in Design-Based Learning: A Systematic Review. *Journal of Science Education and Technology*. 2020;29(5):459–481. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09830-y>
28. Başaran M., Bay E. The Effect of Project-Based STEAM Activities on the Social and Cognitive Skills of Preschool Children. *Early Child Development and Care*. 2023;193(5):679–697. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2146682>
29. Schmitt S.A., Lewis K.M., Duncan R.J., Korucu I., Napoli A.R. The Effects of Positive Action on Preschoolers' Social-Emotional Competence and Health Behaviors. *Early Childhood Education Journal*. 2017;46(1):141–151. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0851-0>



30. Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А., Тарасова К.С. Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 2021;18(1):56–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
Veraksa N.E., Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Bukhalenkova D.A., Tarasova K.S. The Russian Version of the Test of Emotion Comprehension: Adaptation and Validation for Use in Preschool Children. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2021;18(1):56–70. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
31. Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Диагностика регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте: батарея методик. *Психологический журнал*. 2020;41(6):108–118. <https://doi.org/10.31857/S020595920012593-8>
Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Veraksa A.N. Executive Functions Assessment in Senior Preschool Age: A Battery of Methods. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2020;41(6):108–118. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31857/S020595920012593-8>
32. Zelazo P. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A Method of Assessing Executive Function in Children. *Nature Protocols*. 2006;1:297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>
33. Rusu M. Emotional Development through Art Expressions. *Review of Artistic Education*. 2017;14(1):227–238. <https://doi.org/10.1515/rae-2017-0029>
34. Mojtaba H.A., Silje S., Lars W. Social Skills and Symptoms of Anxiety Disorders from Preschool to Adolescence: A Prospective Cohort Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2023;64(7):1045–1055. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13787>
35. Брекина О.В. Особенности проявления эмпатии у агрессивных и неагрессивных дошкольников. *Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета*. 2019;(3):38–43. URL: <https://vestnikggtu.ru/выпуск-№3-2019-7> (дата обращения: 31.07.2024).
Brekina O.V. Features of Manifestation of Empathy in Aggressive and Non-Aggressive Preschoolers. *Vestnik of State University of Humanities and Technology*. 2019;(3):38–43. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://vestnikggtu.ru/выпуск-№3-2019-7> (accessed 31.07.2024).
36. Веракса А.Н., Плотникова В.А., Ивенская П.Р. Возможности развития социальной компетентности дошкольников с разным уровнем регуляторных функций: сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность. *Психологическая наука и образование*. 2024;29(3):96–112. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290306>
Veraksa A.N., Plotnikova V.A., Ivenskay P.R. Development of Social Competence in Preschoolers with Different Levels of Executive Functions: Role Play and Project-based. *Psychological Science and Education*. 2024;29(3):96–112. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/pse.2024290306>
37. Lawson G.M., McKenzie M.E., Becker K.D., Selby L., Hoover, S.A. The Core Components of Evidence-Based Social Emotional Learning Programs. *Prevention Science*. 2018;20(4):457–467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
38. Else-Quest N.M., Hyde J.S., Goldsmith H.H., Van Hulle C.A. Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 2006;132(1):33–72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>
39. Todd B.K., Barry J.A., Thommessen S.A.O. Preferences for ‘Gender-Typed’ Toys in Boys and Girls Aged 9 to 32 Months. *Infant and Child Development*. 2017;26(3):1986–1997. <https://doi.org/10.1002/icd.1986>

Об авторах:

Плотникова Валерия Андреевна, научный сотрудник Лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (125009, Российская Федерация, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4), аспирант факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, **Scopus ID:** 58134634700, **Researcher ID:** IWE-4026-2023, **SPIN-код:** 1062-7290, ler.shinelis@yandex.ru

Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), заведующий лабораторией Психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (125009, Российская Федерация, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, **Scopus ID:** 15770369700, **Researcher ID:** H-9298-2012, **SPIN-код:** 9953-2754, veraksa@yandex.ru

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, **Scopus ID:** 43061607700, **Researcher ID:** U-2976-2017, **SPIN-код:** 9770-0787, neveraksa@gmail.com



Николаева Наталия Сергеевна, студент кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-6636-8737>, nikolaeva.n.s@bk.ru

Вклад авторов:

В. А. Плотникова – осуществление научно-исследовательского процесса; применение формальных методов для анализа данных исследования; написание черновика рукописи.

А. Н. Веракса – формулирование замысла исследования; критический анализ черновика рукописи.

Н. Е. Веракса – формулирование целей и задач исследования; критический анализ черновика рукописи.

Н. С. Николаева – применение формальных методов для анализа данных исследования; написание черновика рукописи.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 31.08.2024; одобрена после рецензирования 30.10.2024; принята к публикации 07.11.2024.

About the authors:

Valeriya A. Plotnikova, Research Assistant, Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Science Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9, bld. 4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russian Federation), Student of the Chair of Psychology, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, **Scopus ID:** 58134634700, **Researcher ID:** IWE-4026-2023, **SPIN-code:** 1062-7290, ler.shinelis@yandex.ru

Aleksander N. Veraksa, Dr.Sci. (Psychol.), Head of the Chair of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation), Head of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Science Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9, bld. 4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, **Scopus ID:** 15770369700, **Researcher ID:** H-9298-2012, **SPIN-code:** 9953-2754, veraksa@yandex.ru

Nikolai E. Veraksa, Dr.Sci. (Psychol.), Professor of the Chair of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, **Scopus ID:** 43061607700, **Researcher ID:** U-2976-2017, **SPIN-code:** 9770-0787, neveraksa@gmail.com

Nataliya S. Nikolaeva, Student of the Chair of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-6636-8737>, nikolaeva.n.s@bk.ru

Authors' contribution:

V. A. Plotnikova – conducting a research and investigation process; application of formal techniques to analyse study data; specifically writing the initial draft.

A. N. Veraksa – formulation of the scientific problem; specifically critical review.

N. E. Veraksa – formulation of the scientific problem; specifically critical review.

N. S. Nikolaeva – application of formal techniques to analyse study data; specifically writing the initial draft.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 31.08.2024; revised 30.10.2024; accepted 07.11.2024.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ PSYCHOLOGY OF EDUCATION



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.355-367>

EDN: <https://elibrary.ru/yccdt>

УДК / UDC 355.233.231.1:373.2

Оригинальная статья / Original article

Социально-психологические предикторы конструктивного патриотизма у подростков с различными траекториями взросления

А. В. Микляева

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена,

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

a.miklyaeva@gmail.com

Аннотация

Введение. Формирование патриотических установок в подростковой среде – одна из приоритетных задач современного российского образования – предполагает опору на научно обоснованные данные о логике развития патриотизма в контексте становления личности. Однако недостаточно изучена взаимосвязь патриотических установок и развития личности в подростковом возрасте. Цель исследования – выявить социально-психологические предикторы конструктивных патриотических установок подростков, демонстрирующих различные траектории взросления.

Материалы и методы. Выборку исследования составили 427 респондента в возрасте от 13 до 18 лет (55,2 % девушек). Содержание патриотических установок изучалось с помощью Опросника конструктивного патриотизма (подростковая версия). Траектории взросления определялись с применением модифицированного варианта методики исследования самооценки Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейна. В число предикторов патриотических установок вошли социальные верования, убеждения и ценности, а также гражданская идентичность, для оценки которых были использованы сокращенный вариант методики «Социальные аксиомы», шкала «Вера в справедливый мир», методики «Основания морального выбора» и «Валентность гражданской идентичности», краткая версия Ценностного опросника С. Шварца.

Результаты исследования. Универсальными предикторами конструктивного патриотизма у подростков, независимо от их траекторий взросления, выступают показатели гражданской идентичности, ориентация на ценности универсализма, вера в справедливый мир и социальная аксиома «социальная сложность». Социально-психологическими предикторами конструктивного патриотизма, дифференцирующими подгруппы подростков с различными траекториями взросления, являются показатели оснований морального выбора «уважение» и «справедливость», а также социальные аксиомы «награда за усилия» и «социальный цинизм».

Обсуждение и заключение. Материалы статьи указывают на необходимость интеграции психолого-педагогических задач формирования конструктивных патриотических установок в подростковой среде в систему психолого-педагогического сопровождения социального становления личности подростков. Практическая значимость заключается в возможности применения результатов при разработке программ патриотического воспитания подростков. Перспективы исследования связаны с детальным анализом социально-психологических факторов формирования конструктивного патриотизма в контексте изучения различных параметров взросления подростков.

Ключевые слова: патриотизм, конструктивный патриотизм, гражданская идентичность, ценности, социальные аксиомы, основания морального выбора, вера в справедливый мир, траектории взросления, подросток

Финансирование: исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках гранта № 23-28-00482 (<https://rscf.ru/project/23-28-00482/>).

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Микляева А. В., 2025



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



Для цитирования: Микляева А.В. Социально-психологические предикторы конструктивного патриотизма у подростков с различными траекториями взросления. *Интеграция образования*. 2025;29(2):355–367. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.355-367>

Socio-Psychological Predictors of Constructive Patriotism in Adolescents with Different Trajectories of Emerging Adulthood

A. V. Miklyaeva ✉

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

✉ a.miklyaeva@gmail.com

Abstract

Introduction. The formation of patriotic attitudes among adolescents is one of the priority tasks of modern Russian education – it presupposes reliance on scientifically substantiated data about the logic of patriotism development within the context of personality formation as a whole. However, there are insufficient studies dedicated to examining the relationship between the formation of patriotic attitudes and personality development during adolescence. The aim of this study is to identify the socio-psychological predictors of constructive patriotic attitudes in adolescents who demonstrate different trajectories of maturation.

Materials and Methods. The sample consisted of 427 respondents aged between 13 and 18 (55.2% female). The study of patriotic attitudes was carried out using the Questionnaire of Constructive Patriotism (version for adolescents). The trajectories of maturation were determined using a modified version of the self-esteem research methodology by T.V. Dembo and S.Ya. Rubinstein. The number of hypothetical predictors of patriotic attitudes included social beliefs, convictions and values, as well as civic identity; for the assessment we used an abbreviated version of “Social Axioms” questionnaire, “Faith in a Just World” scale, “Moral Foundations” questionnaire, “Valence of Civic Identity” scale, a short version of the S. Schwartz Value Questionnaire.

Results. Universal predictors of constructive patriotism in adolescents, regardless of their demonstrated trajectories of maturation, are indicators of civic identity, the value of universalism, belief in a just world, and the social axiom “social complexity.” Socio-psychological predictors of constructive patriotism that differentiate subgroups of adolescents with different trajectories of maturation are indicators of the bases of moral choice “Respect” and “Justice,” as well as the social axioms “Reward for effort” and “Social cynicism”.

Discussion and Conclusion. The results indicate the need to integrate psychological and pedagogical tasks related to the formation of constructive patriotic attitudes among adolescents into the system of psychological and pedagogical support for their personal development. The practical significance of the article lies in the possibility of their application in the development of programs for the patriotic education of adolescents. The prospects of the study are related to a more detailed analysis of the socio-psychological factors of the formation of constructive patriotism in the context of studying various parameters of transition to adulthood in adolescence.

Keywords: patriotism, constructive patriotism, civic identity, values, social axioms, foundations of moral choice, faith in a just world, trajectories of transition to adulthood, adolescent

Funding: The reported study was supported by the Russian Science Foundation (RSF), project No. 23-28-00482 (<https://rscf.ru/project/23-28-00482/>).

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

For citation: Miklyaeva A.V. Socio-Psychological Predictors of Constructive Patriotism in Adolescents with Different Trajectories of Emerging Adulthood. *Integration of Education*. 2025;29(2):355–367. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.355-367>

Введение

Воспитание гражданственности и патриотизма – приоритетная задача молодежной политики России¹. Ожидается,

что молодые люди со сформированными патриотическими установками будут готовы к реальным действиям на благо своей страны. Подростковый и молодежный патриотизм проявляется в позитивном отношении к родине, ее традициям, истории, культуре [1], однако часто имеет декларативный характер и не связан с готовностью молодых людей включаться в социально значимые виды

¹ О молодежной политике в Российской Федерации : федер. закон от 30.12.2020 г. № 489-ФЗ [Электронный ресурс] // Гарант : офиц. сайт. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/> (дата обращения: 01.11.2024).



деятельности [2]. Этим определяется необходимость изучения патриотических установок не только в контексте их модальности, но и с учетом их содержания.

Теоретико-методологические подходы к анализу патриотизма выделяют его формы, дифференцирующиеся по показателям деятельностной активности носителей патриотических установок. Подход Р. Шатца² различает слепой и конструктивный патриотизм, основу которых составляет привязанность к своей стране, а различия между ними заключаются в готовности к реальным действиям на благо родины (конструктивный патриотизм). Данный подход состоит из социально-психологической трактовки патриотизма, опирающейся на авторитетные психологические теории – социальной идентичности и социальной установки. Его идеи адаптированы в исследованиях патриотических установок современных российских подростков, где обоснованы возможности изучения патриотизма в контексте анализа готовности несовершеннолетних оценивать собственную социальную активность, сообразную возрасту, через призму ее вклада в развитие страны [3].

Содержание патриотических установок опосредуется широким спектром социально-психологических переменных: характеристиками социальной идентичности [4–6], ценностями [7–9], социальными верованиями [10–12] и нравственными убеждениями [13; 14]. Учитывая кросскультурную [8; 9] и возрастную [15] специфику формирования патриотических установок, их опосредованность показателями личностной зрелости носителей³ [16], необходимо провести детальную эмпирическую проверку на основе выборок российских подростков и молодежи.

² Schatz R.T., Staub E., Lavine H.G. On the Varieties of National Attachment: Blind Versus Constructive Patriotism. *Political Psychology*. 1999;20(1):151–174. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00140>; Schatz R. T. A Review and Integration of Research on Blind and Constructive Patriotism // *Handbook of Patriotism*. Cham : Springer, 2018. P. 1–19. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30534-9_30-1

³ Mohan Kumar B. Personal Values, Social Maturity and Patriotic Attitude – A Comparative Study among NCC and Non-NCC Students. *Raleigh : Lulu.com*, 2015. 140 p.

В совокупности эти данные позволяют сформулировать следующую гипотезу: в современной социокультурной ситуации формирование конструктивных патриотических установок в подростковом возрасте может существенно варьироваться в силу расширения спектра траекторий взросления, в рамках которых происходит социальное становление личности.

Цель исследования – определить социально-психологические детерминанты конструктивных патриотических установок подростков с различными траекториями взросления.

Обзор литературы

Обзор исследований позволяет выделить гражданскую идентичность, ценности роста, веру в социальную справедливость и индивидуальные основания морального выбора в качестве гипотетических социально-психологических предикторов конструктивных патриотических установок.

Так, конструктивный и слепой патриотизм в одинаковой степени поддерживаются модальностью гражданской [4] и национальной [5] идентичности носителя патриотических установок. При этом для конструктивного патриотизма характерны тесная взаимосвязь с гражданскими нормами, составляющими ядро гражданской идентичности, а для слепого – с этнокультурными, определяющими содержание национальной идентичности [6].

Анализ ценностного опосредования конструктивных и слепых патриотических установок демонстрирует поддержку конструктивного патриотизма ценностями роста, слепого – ценностями сохранения (в терминологии Ш. Шварца⁴). Эмпирические данные, полученные в Италии [7; 8] и Турции [9], в качестве устойчивых ценностных предикторов конструктивного патриотизма определяют универсализм, слепого – традиции; другие ценности более чувствительны к социокультурному контексту.

⁴ Schwartz S.H. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1992;25:1–65. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60281-6)



Изучение вклада в содержание патриотических установок социальных верований и нравственных убеждений показывает, что патриотические установки (независимо от формы) поддерживаются верой человека в справедливый мир [10] и чувством социальной справедливости [11]. При этом конструктивный патриотизм теснее, чем слепой, связан с альтруистическими установками [12; 13] и индивидуализирующими моральными суждениями. Для слепого патриотизма характерны взаимосвязи с моральными основаниями, сфокусированными на привязанности к группе [14; 17].

Однако представленные исследования были реализованы с привлечением взрослых респондентов. В научной литературе отсутствуют аналогичные работы, основанные на результатах анализа подростковой среды. Значимость изучения социально-психологических детерминант формирования конструктивного патриотизма в подростковом возрасте определяется активным развитием систем социальных установок личности именно в этот возрастной период. Учитывая возрастную изменчивость показателей социальной идентичности [18], социальных верований⁵, ценностей и нравственных убеждений [19], необходимо эмпирически проверить надежность выводов относительно становления конструктивных патриотических установок в подростковом возрасте среди молодых и взрослых людей.

Следует отметить неоднородность указанных показателей в подростковой среде [20; 21]. Исследователи связывают ее с неравномерностью взросления, в частности с динамическими различиями в достижении социально-психологической зрелости и присвоении социальной роли взрослого человека [22; 23], представляющими одно из центральных психологических новообразований данного возраста. Такая неравномерность может быть описана как разнообразие ее

траекторий, т. е. аффективно окрашенные представления подростка о последовательности будущих событий и ролей в разных сферах жизни, мотивирующие к освоению элементов роли взрослого человека и их дальнейшей реализации в собственном поведении⁶. Выделяются 5 траекторий взросления современных российских подростков, различающихся соотношением мотивации к взрослению и субъективно достигнутой зрелости:

- уверенное взросление (субъективная зрелость при высокой мотивации к взрослению);
- инфантильное взросление (низкая субъективная зрелость при слабой мотивации к взрослению);
- постмодернистское взросление (субъективная зрелость при слабой мотивации к взрослению);
- запаздывающее взросление (низкая субъективная зрелость при высокой мотивации к взрослению);
- неопределенная траектория взросления (средняя субъективная зрелость и мотивация к взрослению)⁷.

Таким образом, можно констатировать имеющийся дефицит сведений в психолого-педагогической науке об опосредованности содержания патриотических установок подростков закономерностями их личностного становления, что и определило цель проведенного эмпирического исследования.

Материалы и методы

Исследование носит эмпирический характер. Сбор данных осуществлялся в 2023–2024 гг. в образовательных организациях общего, среднего и высшего образования г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области по исследовательской программе, одобренной Этическим комитетом Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Протокол ЭК № 24 от 27.11.2023 г.). От всех респондентов получено информированное согласие на участие в исследовании и обработку

⁵ Boehnke K. Are Parents Decisive? The Inter-generational Transmission of Social Axioms under Conditions of Rapid Social Change // *Psychological Aspects of Social Axioms: Understanding Global Belief Systems*; ed by K. Leung, M. H. Bond. New York : Springer, 2009. P. 109–127. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09810-4>

⁶ Траектории взросления в постнеклассическую эпоху: психологические риски и возможности / А. В. Микляева [и др.]. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. 224 с. URL: <https://rep.herzen.spb.ru/publication/14014> (дата обращения: 01.11.2024).

⁷ Там же.



ответов. Пакет методик для сбора эмпирических данных включал опросник конструктивного патриотизма (подростковая версия) [3], сокращенный вариант методики «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга в адаптации А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой [24], шкалу «Вера в справедливый мир» К. Далберта в адаптации С. К. Нартовой-Бочавер и Н. Б. Астаниной [25], методику «Основания морального выбора» Дж. Грэма и Дж. Хайдта, в адаптации О. В. Сычева и др. [26], «Валентность гражданской идентичности» Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко⁸, краткую версию Ценностного опросника С. Шварца [27], модифицированный вариант методики исследования самооценки Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейна для оценки траекторий взросления подростков⁹, анкету для сбора социально-демографической информации (возраст, пол, место учебы).

Выборку исследования составили 509 респондентов в возрасте от 13 до 18 лет. После первичной обработки из общего массива исключены 82 протокола, в которых пропущены один или

несколько пунктов опросников, а также анкеты с недостаточным объемом социально-демографической информации. Итоговую выборку составили 427 чел. (55,2 % девушек, 44,8 % юношей). С опорой на результаты модифицированной методики исследования самооценки Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейна совокупная выборка была разделена на 5 подгрупп (табл. 1).

Подростки с «запаздывающим взрослением» исключены из дальнейшего анализа в связи с небольшой численностью подгруппы. Остальные эмпирические данные статистически обработаны программным пакетом Statistica 12.0: рассчитывались описательные статистики ($M \pm S$), производился дисперсионный (F) и регрессионный анализ (b). Применение параметрических статистик обосновывается использованием шкал Ликерта для оценки измеряемых показателей. С помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA измерялось влияние «демонстрируемой траектории взросления» на различия в показателях патриотизма, социальных верований, оснований морального выбора и ценностей, полученных в соответствующих подгруппах. Регрессионный анализ (пошаговая процедура с включением переменных) использовался для оценки влияния социальных верований, оснований морального выбора и ценностей на показатели конструктивного и слепого патриотизма.

⁸ Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Функциональная роль гражданской идентичности в структуре социального капитала // Идентичность и организация в меняющемся мире : сб. науч. ст. М. : Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2009. С. 13–40. URL: <https://publications.hse.ru/chapters/66155309> (дата обращения: 01.11.2024).

⁹ Траектории взросления в постнеклассическую эпоху: психологические риски и возможности / А. В. Микляева [и др.].

Т а б л и ц а 1. Характеристика выборки
T a b l e 1. Characteristics of the sample

Характеристики / Characteristics	Количество респондентов (% девушек) / Number of respondents (% female)	Возраст респондентов, лет / Age of respondents, years
Выборка в целом / The total sample	427 (55,2)	16,33±1,47
Уверенное взросление / Confident transition to adulthood	188 (57,4)	16,18±1,28
Постмодернистское взросление / Postmodern transition to adulthood	80 (57,5)	16,95±1,06
Инфантильное взросление / Infantile transition to adulthood	52 (61,5)	16,83±1,24
Неопределенная траектория взросления / Uncertain trajectory of transition to adulthood	101 (44,5)	16,27±1,32
Запаздывающее взросление / Delayed transition to adulthood	6 (50,0)	16,54±1,37

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

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

Результаты исследования

Сравнительный анализ (табл. 2) свидетельствует о преимуществе конструктивного патриотизма над слепым, что отмечается не только в совокупной выборке, но и в отдельных подгруппах, основанных на анализе демонстрируемых траекторий взросления, между которыми не зафиксировано достоверных различий по этому показателю. При этом значения слепого патриотизма фактически различаются: в подгруппах с «уверенным взрослением» зафиксированы высокие показатели по соответствующей шкале (пост-хок анализ, $0,001 < p < 0,05$). В подгруппах с «постмодернистским» и «инфантильным» взрослением отмечается преобладание гражданской идентичности (пост-хок анализ, $0,001 < p < 0,01$).

Во всех подгруппах значимыми ценностями являются самостоятельность и безопасность, менее значимой – власть. Важными социальными аксиомами для респондентов оказались «награда за усилия» и «социальная сложность», менее важной – «контроль над судьбой». Среди оснований морального выбора высокие показатели зафиксированы по параметру «справедливость», низкие – «уважение». При этом описательные статистики характеризуют некоторые особенности подростков с различными траекториями взросления: молодые люди с «уверенным» взрослением отличаются высокими показателями социальной аксиомы «религиозность», а подростки с «постмодернистским» и «инфантильным» взрослением – ценностями стимуляции и достижений, а также заботы как основания морального выбора.

Регрессионный анализ (табл. 3, 4) выделяет социально-психологические предикторы конструктивного патриотизма, одинаковые для подросткового возраста в целом, однако различающиеся для несовершеннолетних с различными траекториями взросления.

Валентность гражданской идентичности оказалась универсальным предиктором как конструктивного, так и слепого патриотизма во всех подгруппах (независимо от демонстрируемой траектории взросления). Конструктивный

патриотизм поддерживается ценностями универсализма, веры в справедливый мир и убежденности в сложности устройства социального мира, а слепой патриотизм – моральным основанием «лояльность» и социальной аксиомой «контроль над судьбой». Социально-психологическими предикторами конструктивного патриотизма, дифференцирующими подгруппы подростков с различными траекториями взросления, выступили показатели морального выбора «уважение» и «справедливость», а также социальные аксиомы «награда за усилия» и «социальный цинизм». Для показателей слепого патриотизма подобных социально-психологических предикторов не обнаружено.

Обсуждение и заключение

Представленные результаты подтверждают ведущую роль конструктивного патриотизма в содержании патриотических установок подростковой среды [3; 15]. Данный тип патриотизма определяет деятельностный характер патриотических убеждений, готовность рассматривать собственную социальную активность, сообразную возрасту, через призму ее вклада в развитие своей страны. Высокие значения слепого патриотизма зафиксированы в подгруппах с «уверенным взрослением», что указывает на определенную степень формализации в освоении социальной роли взрослого, предполагающую овладение ролевой «формы» без присвоения (ассимиляции) ее содержания в реальной структуре социально ориентированной активности. В этом контексте минимальные показатели слепого патриотизма в подгруппах с «постмодернистским» и «инфантильным» взрослением могут интерпретироваться как отражение взаимосвязи между нежеланием взрослеть, объединяющим эти траектории, и осознанием ответственности перед обществом, в котором он выстраивает свой жизненный путь представлений о социальной значимости реализуемой общественной деятельности на фоне нежелания приобретать новые, «взрослые» формы активности, воплощающие конструктивный патриотизм взрослых людей.

Т а б л и ц а 2. Сравнительная характеристика подгрупп подростков с разными траекториями взросления (описательные статистики, $M \pm S$)

Table 2. Comparative characteristics of subgroups of adolescents with different trajectories of emerging adulthood (descriptive statistics, $M \pm S$)

Показатели / Indicators	В целом / Total	Взросление / Emerging adulthood			Неопре- деленная траектория взросления / Uncertain trajectory of transition to adulthood	Диспер- сионный анализ, F / Analysis of variance, F
		Уверенное / Confident	Постмодер- нистское / Postmodern	Инфан- тильное / Infantile		
Содержание патриотических установок / Patriotic attitudes						
Конструктив- ный патриотизм / Constructive patriotism	24,43±5,58	23,91±5,42	25,26±6,20	25,81±5,15	23,90±5,40	—
Слепой патриотизм / Blind patriotism	17,40±6,00	18,90±5,57	14,84±6,24	14,90±5,37	17,60±5,91	12,12***
Гражданская идентичность / Civic identity						
Гражданская идентич- ность / Civic identity	12,06±5,52	10,87±6,55	13,81±3,68	13,04±3,28	12,29±4,97	5,32***
Ценности / Values						
Власть / Power	4,03±2,33	3,94±2,45	3,90±2,15	4,46±2,20	4,02±2,23	—
Достижения / Achievement	5,66±2,08	5,35±2,26	6,00±1,83	6,15±1,70	5,74±1,98	2,61*
Гедонизм / Hedonism	5,79±2,13	5,66±2,31	6,00±0,79	6,37±1,69	5,60±2,20	—
Стимулирование / Stimulation	5,83±2,04	5,52±2,18	6,39±1,55	6,33±1,73	5,76±2,13	2,98*
Самостоятельность / Self-direction	6,37±1,92	6,03±2,13	7,03±1,41	6,75±1,53	6,38±1,86	4,19**
Универсализм / Universalism	5,90±2,08	5,45±2,34	6,69±1,52	6,48±1,73	5,91±1,83	5,97**
Доброта / Benevolence	5,86±2,04	5,58±2,23	6,35±1,76	6,21±1,79	5,85±1,92	—
Традиция / Tradition	4,62±2,32	4,62±2,47	4,46±2,13	4,60±1,83	4,73±2,43	—
Конформность / Conformity	5,07±2,24	5,06±2,33	4,90±2,23	5,02±1,92	5,26±2,30	—
Безопасность / Security	6,06±2,10	5,69±2,27	6,40±1,91	6,52±1,73	6,28±2,03	3,05*
Вера в справедливый мир / Faith in a just world						
Вера в справедливый мир (сум.) / Faith in a just world (total)	47,98±11,12	48,00±11,74	47,85±10,92	46,98±11,52	48,32±10,03	—
Основания морального выбора / Moral foundations						
Забота / Care	3,17±1,07	2,94±1,07	3,47±0,96	3,43±0,99	3,24±1,11	3,06*
Справедливость / Justice	3,44±1,02	3,25±1,05	3,72±0,93	3,69±0,99	3,45±1,01	—
Лояльность / Loyalty	2,99±1,03	3,09±1,08	2,91±0,98	2,80±1,00	2,97±1,02	—
Уважение / Respect	2,45±1,11	2,59±1,09	2,24±1,13	2,01±1,08	2,55±1,11	4,77**
Чистота / Purity	2,74±1,09	2,77±1,05	2,75±1,25	2,50±1,17	2,81±0,99	—
Социальные аксиомы / Social axioms						
Социальный цинизм / Social cynicism	3,06±0,65	3,16±0,66	2,95±0,67	2,98±0,66	3,01±1,11	—
Награда за усилия / Reward for efforts	3,88±0,75	3,81±0,75	4,06±0,63	4,04±0,76	3,79±1,01	—
Социальная слож- ность / Social com- plexity	3,78±0,64	3,68±0,64	4,09±0,51	3,94±0,66	3,66±1,02	7,69***
Религиозность / Religiosity	3,04±0,82	3,13±0,82	2,95±0,86	2,94±0,74	2,97±1,11	3,31*
Контроль над судь- бой / Control over destiny	2,82±0,64	2,94±0,65	2,67±0,62	2,76±0,66	2,73±0,99	3,31*

Примечания: здесь и далее в статье * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Notes: Hereinafter in this article * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Таблица 3. Предикторы конструктивного патриотизма в подгруппах подростков с разными траекториями взросления

Table 3. Predictors of constructive patriotism in subgroups of adolescents with different trajectories of emerging adulthood

Предикторы / Predictors	В целом / Total	Взросление / Emerging adulthood			Неопределенная траектория взросления / Uncertain trajectory of transition to adulthood
		Уверенное / Confident	Постмодернистское / Postmodern	Инфантильное / Infantile	
Гражданская идентичность / Civic identity					
Гражданская идентичность / Civic identity	0,21 (0,04) / 0,21 (0,04)***	0,25 (0,06) / 0,21 (0,05)***	0,29 (0,09) / 0,49 (0,16)***	0,34 (0,10) / 0,54 (0,15)***	0,27 (0,09) / 2,29 (0,74)***
Ценности / Values					
Универсализм / Universalism	0,18 (0,04) / 1,18 (0,30)**	—	0,45 (0,18) / 1,87 (0,57)**	0,35 (0,17) / 1,04 (0,47)*	—
Вера в справедливый мир / Faith in a just world					
Вера в справедливый мир (сум.) / Faith in a just world (total)	0,11 (0,04) / 0,06 (0,02)**	—	0,27 (0,09) / 0,15 (0,05)**	—	—
Основания морального выбора / Moral foundations					
Справедливость / Justice	—	—	—	−0,35 (0,12) / −1,81 (0,60)***	—
Уважение / Respect	—	—	—	0,58 (0,13) / 2,75 (0,60)***	—
Социальные аксиомы / Social axioms					
Социальный цинизм / Social cynicism	—	—	—	−0,47 (0,14) / −3,69 (1,10)***	—
Награда за усилия / Reward for efforts	—	0,22 (0,07) / 1,43 (0,44)***	—	—	—
Социальная сложность / Social complexity	0,13 (0,05) / 1,13 (0,44)**	0,20 (0,07) / 1,47 (0,51)***	—	—	0,19 (0,09) / 0,20 (0,02)*

Примечания: в таблицах 3, 4 указаны только статистически значимые результаты; b^* (стандартная ошибка b^*) / b (стандартная ошибка b); $R^2 = 0,37$; $F = 24,55^{***}$.

Notes: In tables 3, 4 are shown only statistically significant results; b^* (Std. Err. of b^*) / b (Std. Err. of b); $R^2 = 0,37$; $F = 24,55^{***}$.

Показательно, что в этих подгруппах отмечаются наиболее высокие показатели валентности гражданской идентичности, которая определяет выраженность патриотических установок независимо от их содержания [4; 6]. На наш взгляд, в совокупности с низкими показателями этой идентичности в подгруппе с «уверенным» взрослением, это свидетельствует о параллельном присвоении социальной роли взрослого (не декларативном, а содержательном) со становлением гражданской идентичности

юношей и девушек. С одной стороны, это позволяет осознавать значимость «взрослых» форм социальной активности, с другой – одновременно с этим повышается обеспокоенность предстоящим взрослением, что приводит к снижению мотивации принимать роль взрослого человека.

Структура ценностных ориентаций, социальных верований и оснований морального выбора незначительно отличаются в подгруппах с демонстрируемыми траекториями взросления.



Таблица 4. Предикторы слепого патриотизма в подгруппах подростков с разными траекториями взросления

Table 4. Predictors of blind patriotism in subgroups of adolescents with different trajectories of emerging adulthood

Предикторы / Predictors	В целом / Total	Взросление / Emerging adulthood			Неопределенная траектория взросления / Uncertain trajectory of transition to adulthood
		Уверенное / Confident	Постмодернистское / Postmodern	Инфантильное / Infantile	
Гражданская идентичность / Civic identity					
Гражданская идентичность / Civic identity	0,18 (0,04) / 0,19 (0,05)***	0,23 (0,06) / 0,20 (0,05)***	0,35 (0,08) / 0,58 (0,14)***	0,57 (0,12) / 0,58 (0,19)	0,26 (0,08) / 0,31 (0,10)***
Ценности / Values					
Универсализм / Universalism	—	—	−0,23 (0,08) / −0,94 (0,34)**	—	—
Основания морального выбора / Moral foundations					
Справедливость / Justice	−0,28 (0,06) / −1,62 (0,32)***	−0,39 (0,10) / −2,54 (0,55)***	—	—	−0,26 (0,10) / −1,55 (0,57)**
Лояльность / Loyalty	0,25 (0,06) / 1,43 (0,38)***	0,25 (10) / 1,27 (0,54)*	—	—	0,38 (0,10) / 2,17 (0,56)***
Социальные аксиомы / Social axioms					
Контроль над судьбой / Control over destiny	0,14 (0,05) / 1,44 (0,46)***	—	0,22 (0,09) / 2,14 (0,56)**	0,21 (0,09) / 3,14 (0,88)***	—

Однако обнаружены следующие особенности: подростки с «уверенным» взрослением отличаются более высокими значениями религиозности, отражающие их убежденность в существовании сверхъестественных сил, за которой стоит стремление разделять смыслы и ценности того или иного сообщества с аналогичными убеждениями. Несовершеннолетние с «постмодернистским» и «инфантильным» взрослением, напротив, демонстрируют более выраженные индивидуалистические тенденции, что проявляется в преобладании ценностей стимуляции и достижений, а также заботы как основания морального выбора, связанного с вниманием к потребностям отдельных людей.

Таким образом, подростки с «уверенным» взрослением отличаются выраженной социальной направленностью ценностей и убеждений, недостаточно воплощающихся в их представлениях об «активной» составляющей социальной роли взрослого, что позволяет признать их

субъективные самооценки как взрослых людей, наполненными реальным содержанием не в полной мере. Подростки с «постмодернистским» и «инфантильным» взрослением, напротив, имеют более содержательные представления о формах социальной активности, но отличаются выраженной индивидуалистической направленностью личности и не демонстрируют желания взрослеть независимо от уровня субъективно достигнутой зрелости.

Данные выводы подтверждаются результатами регрессионного анализа: гражданская идентичность оказалась универсальным предиктором как конструктивного, так и слепого патриотизма во всех подгруппах независимо от демонстрируемой траектории взросления. С одной стороны, это полностью соответствует результатам других исследований [4; 6], с другой – подчеркивает факт недостаточности формирования гражданской идентичности для становления конструктивных форм патриотизма в подростковой среде.

Регрессионный анализ подтверждает сформулированную на основе обзора исследований гипотезу о поддержке конструктивного патриотизма в подростковом возрасте сформированной гражданской идентичностью, ценностью универсализма, верой в справедливый мир и убежденностью в сложности устройства социального мира, а также определением слепого патриотизма в качестве приоритета социально направленных установок над индивидуальными (в нашем случае «лояльности» над «справедливостью»), передачи части ответственности за свою жизнь внешним факторам («контроль над судьбой»).

Дифференцированный анализ определил возможные опосредования конструктивных патриотических установок социальными параметрами в связи с социально-психологическими характеристиками соответствующих подгрупп. Так, для подростков с «уверенным» взрослением значимы такие социальные аксиомы, как «награда за усилия» и «социальная сложность», в основе которых – готовность брать на себя ответственность за свои жизненные достижения на фоне понимания многомерности социальной реальности и неприменимости к ней единых оценочных стандартов. Опора на социально ориентированные основания морального выбора («лояльность») демонстрирует высокие показатели слепого патриотизма, а индивидуально-ориентированные («справедливость»), напротив, вносят отрицательный вклад. Таким образом, создание условий для формирования конструктивного патриотизма среди «уверенно» взрослеющих подростков, предполагает расширение их социального кругозора, развитие гибкости в оценках социального поведения общества, акцентирование внимания на значимости прав отдельных людей и личной ответственности за свои поступки и поведение.

Конструктивный патриотизм, наряду с гражданской идентичностью, в подгруппе с «постмодернистским» взрослением поддерживается ценностью универсализма и верой в справедливый мир, при этом социальная аксиома «контроль над судьбой» вносит положительный вклад в слепой патриотизм. Данные

результаты подчеркивают значимость создания условий для укрепления социально ориентированных ценностей и убеждений, которые снижают обеспокоенность в связи с прогнозируемой необходимостью нести индивидуальную ответственность за реализацию форм социальной активности. Аналогичные выводы можно сделать и в отношении подгруппы с «инфантильным» взрослением: наблюдается схожая структура предикторов конструктивного и слепого патриотизма, дополнительно усиленная акцентом на социально направленное основание морального выбора («уважение») в противовес индивидуально-направленному («справедливости»).

Подростки с неопределенной траекторией взросления занимают промежуточное положение (по сравнению с другими подгруппами) по показателям патриотических установок, гражданской идентичности, ценностей и социальных убеждений, а также по структуре предикторов конструктивного и слепого патриотизма. Таким образом, становление патриотических установок в подростковом возрасте происходит в логике личностного развития в целом, что предполагает значимость интеграции содействия формированию конструктивного патриотизма в систему психологического сопровождения взросления подростков.

Представленное эмпирическое исследование имеет ряд ограничений: опросный характер использованных методик сбора эмпирических данных, определяющий рост вероятности социально желательных ответов; место проживания респондентов (мегаполис или непосредственная близость к нему с собственной спецификой освоения социальной роли взрослого, отличающейся от взросления в средних и малых городах)¹⁰.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости учета траекторий взросления при планировании и организации работы по формированию и укреплению конструктивных патриотических установок в подростковой среде, что определяет перспективность будущих

¹⁰ Траектории взросления в постнеклассическую эпоху: психологические риски и возможности / А. В. Микляева [и др.].



исследований, основанных на анализе социально-психологических детерминант конструктивного патриотизма в контексте изучения различных параметров взросления.

Таким образом, данное исследование подтверждает основную гипотезу, согласно которой предикторами конструктивного патриотизма подростков (независимо от демонстрируемой ими траектории взросления) являются сформированная гражданская идентичность, ценность универсализма, вера в справедливый мир и убежденность в сложности устройства социального мира. Структура социально-психологических детерминант конструктивного патриотизма в подростковом возрасте аналогична установкам среди взрослых. Становление патриотических установок в подростковом возрасте происходит в контексте освоения социальной роли взрослого человека, и предпосылки конструктивного патриотизма различаются

в зависимости от субъективного уровня достигнутой взрослости и выраженности желания взрослеть.

Материалы статьи можно учитывать при организации программ психолого-педагогической работы, цель которых – формировать конструктивные патриотические установки в подростковой среде с целью развития позитивной гражданской идентичности и поддержки подростков в освоении социальной роли взрослого человека, сопряженной с ассимиляцией ценностей роста, развития индивидуальных оснований морального выбора и социальных аксиом. Выявленные в ходе исследования особенности становления патриотических установок у подростков с разными траекториями взросления целесообразно применять в психолого-педагогическом сопровождении развития личности, осуществляемом педагогами и психологами, реализующими программы содействия формированию патриотизма в подростковой среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

1. Муращенкова Н.В., Гриценко В.В., Калинина Н.В., Константинов В.В., Кулеш Е.В., Маленова А.Ю., и др. Отношение к патриотизму и патриотическая самоидентичность российской студенческой молодежи в условиях поляризации российского общества. *Социальная психология и общество*. 2023;14(4):68–88. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140405>
Murashcenkova N.V., Gritsenko V.V., Kalinina N.V., Konstantinov V.V., Kulesh E.V., Malenova A.Yu., et al. Attitudes towards Patriotism and Patriotic Self-Identity of Russian Students Youth in the Polarization of Russian Society. *Social Psychology and Society*. 2023;14(4):68–88. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/sps.2023140405>
2. Гогиберидзе Г.М. Модернизация патриотического воспитания в современной школе на основе принципов позитивной психологии. *Психология человека в образовании*. 2023;5(3):366–375. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-366-375>
Gogiberidze G.M. Modernization of Patriotic Education Based on the Principles of Positive Psychology in the Modern School. *Psychology in Education*. 2023;5(3):366–375. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-366-375>
3. Васильева С.В., Микляева А.В. Опросник конструктивного патриотизма (подростковая версия): психометрические характеристики. *Психология человека в образовании*. 2023;5(3):458–472. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-458-472>
Vasileva S.V., Miklyaeva A.V. Constructive Patriotism Questionnaire (Adolescent Version): Psychometric Characteristics. *Psychology in Education*. 2023;5(3):458–472. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-458-472>
4. Roth D.M., Lyons E., Chryssochoou X. National Attachment and Patriotism in a European Nation: A British Study. *Political Psychology*. 2005;26(1):135–155. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2005.00412.x>
5. Ercan H. Self-Constructual and Demographic Variables as Predictors of Blind and Constructive Patriotism in University Students. *International Journal of Higher Education*. 2017;6(6):170–179. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n6p170>
6. Hanson K., O'Dwyer E. Patriotism and Nationalism, Left and Right: A Q-Methodology Study of American National Identity. *Political Psychology*. 2019;40(4):777–795. <https://doi.org/10.1111/pops.12561>

7. Livi S., Leone L., Falgares G., Lombardo F. Values, Ideological Attitudes and Patriotism. *Personality and Individual Differences*. 2014;64:141–146. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.040>
8. Schwartz S.H., Caprara G.V., Vecchione M. Basic Personal Values, Core Political Values, and Voting: A Longitudinal Analysis. *Political Psychology*. 2010;31(3):421–452. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00764.x>
9. Yazici F. The Values Predicting Patriotism Attitudes in Turkey. *Current Psychology*. 2022;41:135–145. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00559-5>
10. Неврюев А.Н., Гулевич О.А., Некрасова Е.А. Вера в справедливый мир, гражданская идентичность и социальная установка по отношению к войне (на примере гражданской войны в Сирии). *Психологический журнал*. 2018;39(4):17–26. <https://doi.org/10.31857/S020595920000066-8>
Nevryuev A.N., Gulevich O.A., Nekrasova E.A. Belief in a Just World, National Identity, and Military Attitudes: The Case of Syria War. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2018;39(4):17–26. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31857/S020595920000066-8>
11. Börü N., Yilmaz S. Determining the Level of Patriotism Attitudes of the Education Faculty Students. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*. 2020;7:2119–2125. (In Turk., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26450/jshsr.1961>
12. Hellmann D.M., Fiedler S., Glöckner A. Altruistic Giving Toward Refugees: Identifying Factors That Increase Citizens' Willingness to Help. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:689184. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689184>
13. Iceland J., Silver E., Goff K. For Whom is Patriotism Blind? Examining the Roles of Moral Intuitions and System Justification. *Social Science Research*. 2023;112:102811. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102811>
14. Rizaie M.E., Horsey E.M., Ge Z., Ahmad N. The Role of Organizational Citizenship Behavior and Patriotism in Sustaining Public Health Employees' Performance. *Frontiers in Psychology*. 2023;13:997643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.997643>
15. Васильева С.В., Микляева А.В. Конструктивный и слепой патриотизм подростков: вклад возраста, пола и типа образовательного учреждения. *Психология человека в образовании*. 2024;6(2):143–157. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-2-143-157>
Vasileva S.V., Miklyaeva A.V. Constructive and Blind Patriotism in Adolescence: The Contribution of Age, Gender and Type of Educational Institution. *Psychology in Education*. 2024;6(2):143–157. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-2-143-157>
16. Шульгина Т.А., Кетова Н.А., Непочатых Е.П. К вопросу о гражданской идентичности и патриотических установках современной российской молодежи. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018;(12):20–28. <https://doi.org/10.24158/spp.2018.12.2>
Shulgina T.A., Ketova N.A., Nepochatykh E.P., Concerning Civil Identity and Patriotic Attitudes of Modern Russian Youth. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. 2018;(12):20–28. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24158/spp.2018.12.2>
17. Graham J., Nosek B.A., Haidt J., Iyer R., Koleva S., Ditto P.H. Mapping the Moral Domain. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011;101(2):366–385. <https://doi.org/10.1037/a0021847>
18. Smith V.D., Magill K.R., Blevins B., Scholten N. Sorting Through Citizenship: A Case Study on Using Cognitive Scaffolding to Unpack Adolescent Civic Identity Formation. *The Journal of Social Studies Research*. 2022;46(3):223–235. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.09.002>
19. Bretl B.L., Hansen D.M. An Exploration of the Structure of Moral Intuitions in Early Adolescence. *Cognitive Development*. 2022;64:101248. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101248>
20. Le T.U., Johnson S.K., Lerner J.V. The Apple Doesn't Fall Far from the Tree: Longitudinal Associations among American Adolescents' Civic Engagement and Family and School Characteristics. *Applied Developmental Science*. 2023;28(3):302–322. <https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2195183>
21. Koleva S.P., Graham J., Iyer R., Ditto P.H., Haidt J. Tracing the Threads: How Five Moral Concerns (Especially Purity) Help Explain Culture War Attitudes. *Journal of Research in Personality*. 2012;46(2):184–194. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.01.006>
22. Mary A.A. Re-Evaluating the Concept of Adulthood and the Framework of Transition. *Journal of Youth Studies*. 2014;17(3):415–429. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.853872>
23. Arnett J.J., Mitra D. Are the Features of Emerging Adulthood Developmentally Distinctive? A Comparison of Ages 18–60 in the United States. *Emerging Adulthood*. 2018;8(5):412–419. <https://doi.org/10.1177/2167696818810073>
24. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Разработка и апробация сокращенной версии методики «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга. *Культурно-историческая психология*. 2020;16(1):96–110. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160110>



- Tatarko A.N., Lebedeva N.M. Developing and Testing a Short Version of the Social Axioms Questionnaire by M. Bond and K. Leung. *Cultural-Historical Psychology*. 2020;16(1):96–110. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/chp.2020160110>
25. Нартова-Бочавер С.К., Подлипняк М.Б., Хохлова А.Ю. Вера в справедливый мир и психологическое благополучие у глухих и слышащих подростков и взрослых. *Клиническая и специальная психология*. 2013;2(3). URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2013_n3/64003 (дата обращения: 01.11.2024).
Nartova-Bochaver S.K., Hohlova A.Ju., Podlipnyak M.B. Belief in a Just World and Mental Well-Being in Deaf and Hearing Youth and Adults. *Clinical Psychology and Special Education*. 2013;2(3). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2013_n3/64003 (accessed 01.11.2024).
26. Сычев О.А., Протасова И.Н., Белоусов К.И. Диагностика моральных оснований: апробация русскоязычной версии опросника MFQ. *Российский психологический журнал*. 2018;15(3):88–115. <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.3.5>
Sychev O.A., Protasova I.N., Belousov K.I. Diagnosing Moral Foundations: Testing of the Russian Version of the Moral Foundations Questionnaire. *Russian Psychological Journal*. 2018;15(3):88–115. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.3.5>
27. Lindeman M., Verkasalo M. Measuring Values with the Short Schwartz's Value Survey. *Journal of Personality Assessment*. 2005;85(2):170–178. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8502_09

Об авторе:

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, **Scopus ID:** 53984860100, **Researcher ID:** D-4700-2017, **SPIN-код:** 9471-8985, a.miklyaeva@gmail.com

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у автора по обоснованному запросу.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Поступила 04.11.2024; одобрена после рецензирования 20.01.2025; принята к публикации 27.01.2025.

About the author:

Anastasiya V. Miklyaeva, Dr.Sci. (Psychol.), Associate Professor, Professor of the Chair of General and Social Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, **Scopus ID:** 53984860100, **Researcher ID:** D-4700-2017, **SPIN-code:** 9471-8985, a.miklyaeva@gmail.com

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the author on reasonable request.

The author has read and approved the final manuscript.

Submitted 04.11.2024; revised 20.01.2025; accepted 27.01.2025.



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
PSYCHOLOGY OF EDUCATION



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.368-384>

EDN: <https://elibrary.ru/fowlwv>

УДК / UDC 159.923:378.146

Original article / Оригинальная статья

**Emotion Regulation Strategies as a Mediating
Factor in the Relationship between Proactive
Personality and Learning Agility
in Talented Students**

S. H. R. Shavaran ✉, **M. Nasr Esfahani Karladani**, **S. H. Davarpanah**

University of Isfahan,
Isfahan, Islamic Republic of Iran,
✉ reza.shavaran@edu.ui.ac.ir

Abstract

Introduction. Although previous research has separately addressed proactive personality and emotion regulation, the combined effect of these variables on learning agility – particularly among talented students – remains underexplored. This study fills this gap by focusing on how specific emotion regulation strategies mediate this relationship. In today's rapidly evolving educational landscape, learning agility has emerged as a crucial meta-competency for adapting to new challenges. This study investigates how emotion regulation strategies mediate the relationship between proactive personality and learning agility among talented students. With the increasing recognition of the role of personality traits and emotion regulation in effective learning, understanding these dynamics is essential for supporting students in navigating academic and social demands.

Materials and Methods. The research sample comprised 297 talented students from the University of Isfahan, Isfahan University of Medical Sciences, and Isfahan University of Art. Participants completed three assessments: the Gravett and Caldwell Learning Agility Questionnaire, Gross and John's Emotion Regulation Questionnaire, and the condensed Bateman and Crant Proactive Personality Questionnaire. Data analysis included statistical methods to determine both direct and mediating effects of proactive personality and emotion regulation strategies on learning agility.

Results. The analysis revealed that proactive personality significantly affects learning agility, and emotion regulation strategies – specifically reappraisal and suppression – mediate this relationship. Students who effectively manage their emotions are better equipped to exhibit higher levels of learning agility, indicating a stronger ability to adapt and thrive in academic environments.

Discussion and Conclusion. This study highlights the pivotal role of emotion regulation in enhancing learning agility, emphasizing that effective emotion management can significantly influence academic success. The findings suggest that interventions focusing on emotion regulation could improve learning outcomes for talented students. Future research should further explore additional factors influencing learning agility and develop targeted strategies to support student adaptation in diverse educational settings.

Keywords: learning agility, emotion regulation, reappraisal, suppression, proactive personality, talented students

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

For citation: Shavaran S.H.R., Nasr Esfahani Karladani M., Davarpanah S.H. Emotion Regulation Strategies as a Mediating Factor in the Relationship between Proactive Personality and Learning Agility in Talented Students. *Integration of Education*. 2025;29(2):368–384. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.368-384>

© Shavaran S. H. R., Nasr Esfahani Karladani M., Davarpanah S. H., 2025



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



Стратегии регуляции эмоций как опосредующий фактор взаимосвязи проактивной личности и гибкости обучения у талантливых студентов

С. Х. Р. Шаваран[✉], М. Наср Эсфахани Карладани, С. Х. Даварпанах

Исфаханский университет,
г. Исфахан, Исламская Республика Иран
[✉] reza.shavaran@edu.ui.ac.ir

Аннотация

Введение. В контексте трансформации образовательных систем ключевой метакомпетенцией для адаптации к новым вызовам выступает гибкость в обучении. С учетом растущего признания роли личностных качеств и регуляции эмоций в эффективном обучении понимание этих динамик имеет решающее значение для поддержки студентов в условиях академических и социальных требований. Несмотря на наличие исследований проактивной личности и регуляции эмоций, их совместное влияние на гибкость в обучении, в частности среди одаренных студентов, остается малоизученным. Цель исследования – проанализировать опосредование стратегиями регуляции эмоций во взаимосвязи между проактивной личностью и гибкостью в обучении среди одаренных студентов.

Материалы и методы. В выборку вошли 297 одаренных студента. Участники заполнили три опросника: гибкости в обучении Граветта и Колдуэлла, регуляции эмоций Гросса и Джона, а также сокращенную версию анкеты проактивной личности Бейтмана и Кранта. Данные были проанализированы с использованием статистических методов для выявления прямых и опосредующих эффектов.

Результаты исследования. Полученные результаты отмечают влияние проактивной личности на гибкость в обучении и посредническую роль стратегий регуляции эмоций – переоценки и подавления. Студентами, умеющими управлять своими эмоциями, демонстрируется высокий уровень гибкости в обучении, что указывает на их способность адаптироваться и добиваться успеха в академической среде.

Обсуждение и заключение. Настоящее исследование подчеркивает ключевую роль регуляции эмоций в повышении гибкости в обучении, подтверждая значительное воздействие управления эмоциями на академическую успешность. В дальнейшем следует дополнительно изучить факторы влияния на гибкость в обучении и разработать целевые стратегии для поддержки адаптации студентов в различных образовательных условиях.

Ключевые слова: гибкость в обучении, регуляция эмоций, переоценка, подавление, проактивная личность, одаренные студенты

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Шаваран С.Х.Р., Наср Эсфахани Карладани М., Даварпанах С.Х. Стратегии регуляции эмоций как опосредующий фактор взаимосвязи проактивной личности и гибкости обучения у талантливых студентов. *Интеграция образования*. 2025;29(2):368–384. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.368-384>

Introduction

Learning agility is widely recognized as one of the most crucial factors for success in modern environments [1] and is indispensable for personal growth, competence and progress [2]. It acts as a meta-competence within individuals, serving as a prerequisite for the development of other competencies, enabling rapid learning, adaptability, and personal advancement [3]. This concept refers to an individual's capacity to adapt swiftly to new situations, remain flexible, and embrace change. It encompasses the ability to learn from experiences, integrate new information, and modify behavior

accordingly [4]. Hence, it can be described as the inclination and capability to learn from experience and creatively apply that knowledge in novel situations¹ [5].

Learning agility holds substantial importance in today's world for several reasons. First, Individuals possessing learning agility can readily acquire new skills,

¹ Megawaty M., Mahmuddin V.F., Hendriadi H. Learning Agility of Human Resources at State-owned Banks in the City of Makassar. In: Proceedings International Economics and Business Conference. 2023. p. 267–276. Available at: <https://proceedings.goodwoodconferences.com/index.php/IECON/article/view/158> (accessed 27.07.2024).



knowledge, and experience continuous improvement in the face of swift changes. Second, the rapidly changing business and technological landscape necessitate learning agility for successful adaptation. Third, the widespread global impact of the COVID-19 virus has exposed individuals, organizations, and communities to the challenging realities of an unstable, uncertain, complex, and ambiguous world [6] and changes in learning methods have become inevitable. Accordingly, this Construct has gained significant attention in scholarly research, particularly in studies centered on talented students, which explore their learning strategies and proficiency levels across diverse academic contexts.

Talented students in Iran consist of those university applicants who meet one or more of the following criteria:

- their scores in the national university entrance exam are significantly higher than the average (at least 2.5 standard deviations above the mean);

- they have ranked among the top three students in their previous educational stage or they are among the top 10 percent of students in their cohort;

- they have demonstrated exceptional work in national scientific festivals such as the Khwarizmi and Sheikh Baha'i festivals.

Given these qualifications, the identification, recruitment, and development of these students are of significant importance to universities across the country. In both major public and private universities in Iran, a specific division, known as the Center for Talented Students, operates under the supervision of the university's academic affairs office. These centers are responsible for identifying students with high potential, attracting talented individuals, and guiding their academic progress throughout their studies. The objective of this study is to investigate the mediating role of emotion regulation strategies in the relationship between proactive personality and learning agility among talented students. Given the increasing importance of learning agility for success in dynamic and uncertain educational environments, and considering that proactive personality traits and emotion regulation abilities significantly affect learning processes, this research aims to clarify how emotional self-regulation

can enhance adaptive learning behaviors. By focusing on talented university students in Iran, the study addresses a critical gap in understanding how internal personality factors and emotional mechanisms contribute to academic and personal development in high-achieving populations.

The selection of these individuals in the present research is due to the substantial value placed on them by universities, society, and scholars, for several compelling reasons. According to A. Heydarzadeh et al., talented students are considered valuable assets to society, and it is the collective responsibility of educational authorities in each country to give them proper attention and prevent the depletion of this invaluable resource [7]. Accordingly, J. Gheidar-Kheljani highlights that universities have a fundamental mission of fostering comprehensive development and nurturing individuals who possess knowledge, intellectual prowess, specialization, commitment, and a cultured outlook [8]. Z. Tazakori et al. also believe that these individuals are capable of effectively managing their behavior and emotions, which leads to academic, professional, and social success [9]. This is because they possess agile learning abilities.

Furthermore, the recent progress in Information and Communication Technology (ICT) has helped easy access to information and educational materials, enabling individuals with learning agility to leverage these resources and stay abreast in the digital era. Accordingly, learning agility is acknowledged as a driving force for innovation and the reevaluation of work procedures. Because those who possess the ability to learn rapidly and adapt can use fresh ideas and inventive approaches to accomplish objectives and resolve intricate issues [4]. With this perspective in mind, and considering the fact that neglecting talented students may even result in their migration from the country, focusing on the concept of learning agility among these individuals, its related aspects, the evolution of this construct, and the variables influencing it, represent valuable areas for research.

Learning agility comprises four key components: people agility, results agility, mental agility, and change agility. Among these, change agility reflects individuals'



openness to new experiences and their willingness to engage in unfamiliar activities in order to acquire new skills. It also indicates their ability to remain calm and flexible when facing challenges, as well as their capacity to continuously update their methods and approaches in response to change [10]. Results agility refers to individuals' capability to set clear objectives and strive towards achieving them. Those individuals demonstrate proficiency in assessing and evaluating learning outcomes, making necessary adjustments for improvement². People agility emphasizes individuals' aptitude for establishing effective relationships, collaborating, and coordinating with others in the learning process³. Lastly, mental agility pertains to individuals' capacity to accelerate the learning process, exhibit flexibility in their thinking, possess creative thinking skills, and be willing to challenge existing beliefs and assumptions. It also includes adaptability in adjusting thought patterns⁴ [11].

In addition to learning agility, there are various other factors that influence the learning process of individuals. For instance, S. Karimi et al. propose that personal and personality traits, along with proximal factors like perceived attitudes and behavioral control, play a notable role in shaping individuals' learning and training experiences [12]. In other word, to enhance learning outcomes, it is essential to consider the learner's level of proactiveness and the dynamism of their personality [12]. Individuals with active and dynamic personalities differ from others in some ways.

As per the perspective of A. Alikaj et al. [13], proactive individuals are not molded by environmental forces, but instead, they shape their surrounding environment. A proactive individual uses proactive language, favoring positive sentences

and phrases like "I can", "I want", and "I prefer"⁵. Proactive individuals adopt an active approach, seeking knowledge through self-study and anticipating potential opportunities in their environment⁶. They perceive future risks, desires, and opportunities but do not consider them as threats, harm, or losses⁷. Accordingly, S.K. Parker and C.G. Collins believe that embracing proactivity offers a substantial competitive edge in contemporary societies [14].

A proactive personality is a character trait that nurtures robust internal motivation, driving proactive actions to achieve desired goals and acting as a potent catalyst for creativity, innovation, resilience, growth, and long-term development [15]. This trait characterizes individuals who transcend situational constraints, actively initiating and manifesting meaningful changes in their environment [16].

According to S.K. Parker and C.G. Collins, a proactive personality is characterized by self-initiative, transformative change, and future orientation [14]. These traits lead individuals to respond differently to various events. K.R. Scherer further suggests that personality differences are likely to influence how events are appraised and explain why some individuals exhibit stronger emotional reactions in specific situations⁸. This, in turn, results in the adoption of diverse strategies for rapid learning and adaptation to new circumstances. In essence, the self-regulating behaviors, strategies, and habits employed by these individuals enable them to engage in agile learning. This, in turn,

² Thomas J.B., Clark S.M., Gioia D.A. Strategic Sense Making and Organizational Performance: Linkages among Scanning, Interpretation, Action, and Outcomes. *Academy of Management Journal*. 1993;36(2):239–270. Available at: <https://sci-hub.ru/10.5465/256522> (accessed 27.07.2024).

³ Edmondson A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*. 1999;44(2):350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>

⁴ Joiner B., Josephs S. Leadership Agility. San Francisco: Wiley; 2007.

⁵ Parker S.K., Bindl U.K. Proactivity at Work: A Big Picture Perspective on a Construct that Matters. In: Parker S.K., Bindl U.K. (eds) Proactivity at Work: Making Things Happen in Organizations. London: Routledge; 2017. p. 1–30.

⁶ Iqbal A.H. Impact of Proactive Personality on Project Innovativeness with Mediating Role of Mindfulness and Moderating Role of Organizational Agility. Columbus: Capital University; 2022.

⁷ Greenglass E.R. Proactive Coping and Quality of Life Management. In: Frydenberg E. (eds) Beyond Coping: Meeting Goals, Visions, and Challenges. Oxford: Oxford University Press; 2002. p. 37–62. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0003>

⁸ Scherer K.R. The Role of Culture in Emotion-Antecedent Appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997;73(5):902–922. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.5.902>



facilitates better adaptation to changing conditions and leads to improved overall performance⁹.

Based on this, it can be argued that having suitable emotional and affective conditions and the capability to regulate them are substantial factors during the learning process. This importance is particularly significant for individuals such as talented students, who have the potential to become highly effective members of society. Consequently, in this study, dynamic personality has been identified as a predictor variable.

Emotion regulation, as described by P.E. Flores-Kanter et al., refers to the capacity to influence emotions, including stress, either automatically or consciously, with the aim of maintaining emotional equilibrium and achieving specific objectives [17]. Z. Lin views emotion regulation as a crucial internal mechanism for personal development [18], while D. Goleman suggests that the skill of managing and regulating emotions can enhance cognitive performance¹⁰. In summary, emotional regulation encompasses the processes by which individuals influence their emotions, particularly in terms of modifying emotional responses to achieve desired outcomes¹¹.

The reason this study prioritizes emotional regulation over cognitive regulation is due to the direct and pervasive impact emotions have on key learning components such as motivation, attention, and cognitive engagement [19]. Positive emotions, for example, have been shown to boost motivation and focus, while negative emotions like anxiety can impair cognitive performance and decrease engagement with learning tasks [20].

In the context of learning agility, emotional regulation becomes crucial because individuals often need to adapt to new information, unexpected challenges, or changes in their environment. J.J. Gross and O.P. John demonstrated that people who are able to regulate their emotions – whether

through cognitive reappraisal (reinterpreting a negative situation in a more positive light) or expressive suppression (managing outward emotional responses) – tend to show better psychological adjustment, which directly contributes to their learning effectiveness [21]. In contrast to cognitive regulation, which involves direct manipulation of thought processes, emotional regulation modulates the underlying emotional state that influences how learning is processed and retained. For instance, L. Linnenbrink-Garcia et al. argue that managing emotions such as frustration or excitement directly impacts goal setting, task persistence, and information processing during learning activities [22].

Although cognitive regulation (i.e., the self-management of thought processes) is essential in learning, emotional regulation plays a foundational role in setting the stage for successful learning. According to A.R. Damasio, emotions are deeply intertwined with decision-making and the cognitive processes involved in learning¹². Without emotional stability, cognitive self-regulation might not function optimally. Emotional regulation can enhance cognitive self-regulation by maintaining a stable emotional state, which in turn improves cognitive flexibility and problem-solving abilities.

Moreover, R.L. Leahy et al. assert that individuals with strong emotional regulation are better able to manage stress, remain resilient in the face of challenges, and maintain higher levels of working memory performance and attention control—both of which are critical for learning new skills or concepts¹³. Emotional regulation, therefore, sets the emotional foundation necessary for cognitive processes such as self-reflection and metacognition (higher-order thinking processes that help individuals assess and adjust their learning strategies).

High levels of emotional regulation often go hand in hand with enhanced cognitive self-regulation. P.R. Pintrich defines cognitive self-regulation as the ability to control cognitive processes such as planning,

⁹ Harvey V.S., Oelbaum Y., Prager R. *Leadership Assessment: The Backbone of a Strong Leadership Pipeline*. Lincolnshire: Aon Hewitt. 2015.

¹⁰ Goleman D. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Publication; 1995.

¹¹ Gross J.J. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*. 1998;2(3):271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

¹² Damasio A.R. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam Publishing; 1994.

¹³ Leahy R.L., Tirch D., Napolitano L.A. *Emotion Regulation in Psychotherapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Press; 2012.

monitoring, and evaluating one's learning strategies¹⁴. While cognitive regulation helps learners manage how they think and process information, emotional regulation helps them manage how they feel while doing so.

In their research, D.H. Schunk and B.J. Zimmerman emphasize that self-regulated learners are adept at both cognitive and emotional regulation, often using emotional regulation strategies to keep frustration in check, which helps maintain cognitive control¹⁵. By effectively managing their emotional state, learners are more likely to engage in deep learning, persevere through difficulties, and apply problem-solving strategies.

Given the above, the key factors in learning influenced by emotional regulation include:

1. Motivation and Persistence: As outlined by R.M. Ryan and E.L. Deci, emotional regulation boosts intrinsic motivation, helping learners persist in challenging tasks by maintaining positive emotional states [23].

2. Cognitive Engagement: Emotional regulation supports sustained cognitive engagement, which is vital for in-depth learning and knowledge retention [19].

3. Working Memory and Focus: Emotional regulation minimizes the disruptive effects of stress and anxiety on working memory and attention¹⁶.

4. Problem Solving and Flexibility: Emotionally regulated learners are better able to approach complex problems with flexibility and adaptability, key components of learning agility [24].

In conclusion, emotional regulation plays a pivotal role in supporting learning agility by influencing key factors such as motivation, cognitive engagement, and flexibility. When paired with cognitive self-regulation, emotional regulation leads

to improved overall learning performance. Given these dynamics, the decision to focus on emotional regulation in this study aligns with the broader objective of understanding how proactive personalities manage learning in uncertain and dynamic environments. Additionally, the study is conducted within the context of three public universities in Isfahan—namely, the University of Isfahan, Isfahan University of Medical Sciences, and Isfahan University of Art—which admit high-ranking students which is crucial for this research focused on talented individuals. Full-time in-person education provided by these institutions fosters a structured and immersive learning environment, essential for understanding the dynamics of learning agility and emotion regulation. This approach ensures that the sample reflects a homogeneous educational context, facilitating more accurate analyses and interpretations of the research findings. and provide full-time in-person education. This context is essential for understanding the implications of the findings.

This study fills this gap by focusing on how specific emotion regulation strategies mediate this relationship. The purpose of this study is to clarify the underlying mechanisms through which proactive personality and emotional regulation strategies interact to affect learning agility in high-potential learners.

Literature Review

Hypothesis 1. There is a relationship between proactive personality and learning agility among talented students at selected public universities in Isfahan.

Individuals with high learning agility exhibit a range of qualities or behaviors that enable them to effectively handle unexpected situations, embrace new challenges, and arrive at conclusions faster than others. Thus, learning agility can be linked to an individual's adaptability and willingness to navigate new circumstances in the future¹⁷. This holds particular significance in organizational settings, where both individuals and organizations must proactively respond and adapt to evolving situations [25]. These

¹⁴ Pintrich P.R. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M. (eds) Handbook of Self-Regulation. New York: Academic Press; 2000. p. 451–502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

¹⁵ Schunk D.H., Zimmerman B.J. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications. London: Routledge; 2012.

¹⁶ Leahy R.L., Tirsch D., Napolitano L.A. Emotion Regulation in Psychotherapy: A Practitioner's Guide.

¹⁷ Gravett L.S., Caldwell S.A. Learning Agility: The Impact on Recruitment and Retention. New York: Palgrave Macmillan; 2016. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59965-0>

behavioral attributes reflect an individual's proactive personality [14]. Previous research has highlighted a significant association between proactive personality traits and individuals' capacity for adaptive learning. Proactive individuals often exhibit enhanced self-directed learning, resilience in the face of change, and a strong tendency toward goal-oriented behaviors—qualities that are closely aligned with the concept of learning agility [26]. Recent research indicates a significant association between proactive personality traits and learning agility, which in turn influences students' academic performance and adaptability. Individuals exhibiting proactive tendencies often demonstrate enhanced self-directed learning, resilience in the face of change, and a strong inclination toward goal-oriented behaviors – qualities that are closely aligned with the concept of learning agility. Moreover, learning agility encompasses the capacity to effectively adjust to dynamic environments, seize learning opportunities, and continuously develop one's skills. Students with higher learning agility are better equipped to identify and leverage learning experiences that facilitate their academic progress¹⁸.

Exhibit personality traits such as conscientiousness and openness to experience, which are linked to higher levels of intrinsic motivation and academic success. These traits contribute to a greater ability to adapt to new learning environments and effectively capitalize on learning opportunities, which is consistent with the concept of learning agility. Thus, students who display these characteristics are better able to adjust and improve more rapidly in response to new challenges and learning experiences [27]. The research revealed that exceptionally talented students excel in adapting to the learning environment and consistently seek to maximize learning opportunities. Building on these previous findings, our hypothesis posits a positive relationship between proactive personality and learning agility among exceptionally

talented students. In simpler terms, our hypothesis suggests that the more proactive the personality of an exceptionally talented student is, the greater their learning ability and perception will be.

Hypothesis 2. The reappraisal strategy mediates the relationship between proactive personality and learning agility among talented students.

Reappraisal is the process of reinterpreting a situation to lessen its emotional impact, making it an effective strategy for regulating emotions and avoiding negative emotional experiences¹⁹. Cognitive reappraisal, a potent technique, enables diverse interpretations of a situation, influencing one's thoughts, behaviors, and emotions, rather than merely the event itself. Engaging in reappraisal not only reduces negative emotions like anger and hopelessness but also enhances a sense of control, empowering the individual [28].

This research has shown that reappraisal plays a crucial role in enhancing students' ability to regulate and improve their performance. Through reappraising their performance, students can learn from past mistakes, develop more effective strategies, and subsequently experience an improvement in their performance, thereby boosting their self-confidence and motivation for progress. Additionally, G. Schraw found that reappraisal encourages students to engage in deeper analysis and reconsideration of learning concepts and issues [29]. Moreover, research studies have discovered a significant positive correlation between reappraisal and learning agility. By reviewing and reappraising experiences and performance during the learning process, individuals can identify and improve ineffective patterns while exploring new solutions. This ultimately results in increased learning agility and a better ability to adapt to changing circumstances [30].

The combination of a proactive personality and reappraisal is likely to have a substantial impact on an individual's ability to learn quickly and effectively

¹⁸ Sari S.M., Suharso P.L. The Relationship between Proactive Personality and Self-Directed Learning among Undergraduate Students. In: Ariyanto A. et al. (eds) Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences. London: Routledge; 2017. p. 311–316. <https://doi.org/10.1201/9781315225302-39>

¹⁹ Gross J.J., Thompson R.A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In: Gross J.J. (eds) Handbook of Emotion Regulation. New York: The Guilford Press; 2007. p. 3–24. Available at: https://www.researchgate.net/publication/303248970_Emotion_Regulation_Conceptual_Foundations (accessed 27.07.2024).



when confronted with new challenges and pressures. In this context, it is hypothesized that the component of emotional regulation reappraisal serves as a mediating variable, transferring the influence of a proactive personality on learning agility through the changes observed in students' performance reappraisal.

Hypothesis 3. The relationship between proactive personality and learning agility is mediated by the suppression strategy among talented students.

Suppression refers to the attempt to hide, manage, or lessen the continual display of emotions [21]. While some researchers argue that suppression is linked to adverse health consequences and that reappraisal is a more effective approach, it is crucial for a discerning individual to recognize that emotional suppression may not always be detrimental and can serve as a useful strategy in specific situations [31]. According to T. English and O.P. John, individuals who frequently engage in emotional suppression may experience an increase in negative emotions, a decrease in positive emotions, reduced social functioning, heightened depression, lower life satisfaction, impaired interpersonal skills, elevated stress and anxiety, as well as diminished working memory and learning abilities²⁰. Accordingly, individuals dealing with significant life challenges and situations where their emotions do not align with their life circumstances may be prone to psychological difficulties, leading to considerable psychological strain and a decrease in

self-confidence. Therefore, it becomes important for them to regulate their emotions effectively to avoid experiencing negative emotions and to foster greater adaptability to life's demands. According to Z. Lin, emotional regulation is a crucial internal mechanism for personal growth [18]. In this study, emotional suppression, as a mechanism of emotion regulation, is hypothesized to serve as a mediating variable, examining how proactive personality impacts learning agility by influencing changes in students' emotional regulation strategies.

Despite the several research conducted on proactive personality, learning agility, and emotional regulation, several unresolved questions remain. One of the main challenges identified in the existing literature is the lack of a unified framework that consistently links these variables. Furthermore, despite the significant role that talented students play in the growth and development of countries, there has been little research on them. Many studies primarily focus on individual factors without considering the complex interaction of these psychological traits and their impact on learning and adaptability in academic settings. Notably, the relationship and performance of learning agility with proactive personality and emotional regulation strategies among talented students has not been explored so far.

These gaps highlight the need for further research on how these variables function together in different educational environments and how external factors might mediate these relationships.

Figure 1 illustrates the theoretical framework developed to investigate the relationships among proactive personality, emotion regulation strategies, and learning agility in talented students.

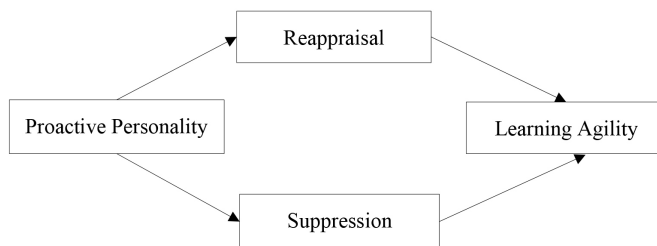


Fig. 1. Theoretical model

Source: Compiled by the authors.

²⁰ English T., John O.P., Gross J.J. Emotion Regulation in Close Relationships. In: Simpson J.A., Campbell L. (eds) The Oxford Handbook of Close Relationships. Oxford: Oxford University Press; 2013. p. 500–513. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398694.013.0022>

Material and Methods

Sample and Procedures. The statistical population of this study included all talented students from the University of Isfahan, Isfahan University of Medical Sciences, and Isfahan University of Art during the academic year 2021–2022, totaling 1,247 students. A sample size of 297 was determined using Krejcie and Morgan's table²¹, and the participants were selected through proportional stratified random sampling.

In accordance with international research standards, all participants were informed about the purpose of the study and voluntarily agreed to take part. Participation was entirely voluntary, and confidentiality and privacy of respondents were strictly respected throughout the research process.

Measures. The data collection tools used in this study included the Learning Agility Questionnaire by L.S. Gravett and S.A. Caldwell²², the Emotional Regulation Questionnaire by J.J. Gross and O.P. John [21], and the Proactive Personality Questionnaire by T.S. Bateman and J.M. Crant²³, along with a researcher-administered demographic questionnaire. All items were rated on a five-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree).

Learning Agility. Learning agility was assessed using a 25-item Likert-scale questionnaire adapted from L.S. Gravett and S.A. Caldwell's research²⁴. The questionnaire evaluates four key dimensions: mental agility, change agility, results agility, and people agility. Higher scores in these dimensions reflect a greater degree of learning agility. Additionally, three items in the questionnaire were reverse-scored to control for response bias.

Emotion Regulation. Emotion regulation was assessed using a 10-item

Likert-scale questionnaire adapted from J.J. Gross and O.P. John [21]. This questionnaire measures two key aspects of emotion regulation: cognitive reappraisal and expressive suppression. The items are designed to capture two dimensions of emotional experiences. The first dimension focuses on emotional perception, assessing an individual's internal emotional states, while the second dimension pertains to emotional expression, evaluating how emotions are communicated through speech and behavior. Although certain items may appear similar, they are designed to capture distinct elements of emotion regulation.

Proactive Personality. To assess proactive personality in talented students, the short form of the T.S. Bateman and J.M. Crant questionnaire was used²⁵. This questionnaire comprised 5 items and aimed to evaluate and measure proactive personality traits, with the results aggregated into an overall score.

Analytic Strategies. For data analysis descriptive and inferential statistics were used. At description level, frequency, mean, and standard deviation were used. At the inferential statistical level, correlation coefficient testing and structural equation modeling were employed. Finally, data analysis was conducted using SPSS 23 and Amos 22 software.

Results

The demographic analysis of the sample revealed that the majority of participants were female students, comprising 85.3% (250 individuals), while male students accounted for 7.1% (43 individuals). In terms of age distribution, the largest group (85%) was aged between 20 and 30 years (249 individuals), followed by 6.1% (34 individuals) in the 31 to 40 age group, and 4.3% (10 individuals) were above 40 years old. Regarding the educational level, 69.7% of the participants (204 individuals) were pursuing a master's degree, 10.9% (32 individuals) were bachelor's students, and 19.4% (57 individuals) were doctoral students. The decision to combine different age groups (20–30, 31–40, and above 40) in this study was a result of the stratified sampling

²¹ Krejcie R.V., Morgan D.W. Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*. 1970;30(3):607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>

²² Gravett L.S., Caldwell S.A. Learning Agility: The Impact on Recruitment and Retention.

²³ Bateman T.S., Crant J.M. The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior*. 1993;14(2):103–118. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>

²⁴ Gravett L.S., Caldwell S.A. Learning Agility: The Impact on Recruitment and Retention.

²⁵ Bateman T.S., Crant J.M. The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates.



method used. This method ensured that the sample distribution accurately reflected the population's composition in terms of age, gender, and educational level. Thus, it provided a representative view of the target population. Moreover, it is important to note that despite differences in age, all participants shared common characteristics as talented students, selected based on similar academic performance and achievements. Therefore, they faced similar academic challenges and educational environments, making it relevant to combine these age groups in one sample.

From an academic perspective, talented students across different age groups often exhibit similar levels of engagement, motivation, and cognitive abilities when it comes to learning. This similarity, combined with the shared academic environment, supports the decision to include students from various age groups in the same analysis. Furthermore, learning agility, the key variable of this study, is a meta-competency that can be influenced by factors beyond age, such as personality traits and emotion regulation strategies. Hence, including a broad age range allows the study to explore how these factors interact in different stages of life, while still focusing on a population with shared characteristics.

Therefore, this sample composition allows the study to comprehensively examine the relationships between proactive personality, emotion regulation strategies, and learning agility across a diverse yet academically similar group of students.

Table 1 summarizes the distribution of participants by gender, age, and educational level.

According to table 2, the mean scores for learning agility, proactive personality,

reappraisal, and suppression in talented students were 86.86, 80.18, 30.21, and 80.10, respectively. The findings indicated that learning agility has a positive and significant relationship with proactive personality and reappraisal, while it has a negative and significant relationship with suppression. Furthermore, the normality of the data was assessed through the examination of skewness and kurtosis indices. The skewness and kurtosis values for each of the four variables fell within the range of -2 to $+2$. This suggests that all four variables displayed a symmetrical distribution and met the criteria of normality in relation to skewness. Additionally, they demonstrated normal kurtosis, implying an absence of significant tailing. The analysis of tolerance and VIF demonstrates the absence of collinearity, and the Cronbach's alpha coefficients affirm the satisfactory reliability of all four scales.

Path Analysis. In order to examine the conceptual model of the research, we used Amos-23 software with the maximum likelihood estimation technique. We chose the SEM approach due to its ability to simultaneously estimate various indirect pathways and model fit indices²⁶. Before conducting hypotheses testing and scrutinizing the relationships between research variables, we assessed the adequacy and fit of the hypothesized research model.

²⁶ Anderson J.C., Gerbing D.W. Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin*. 1988;103(3):411–423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>; Hair J.F., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. Multivariate Data Analysis. Harlow: Pearson; 2010; Kline R.B. Principles and Practice of Structural Equation Modeling. New York: The Guilford Press.

Table 1. Demographic Distribution of Participants

Variables	Category	Frequency (n)	Percentage (%)
Gender	Female	250	85.30
	Male	43	7.14
Age	20–30 years	249	85.00
	31–40 years	34	6.11
	Above 40 years	10	4.30
Educational Level	Bachelor's	32	10.90
	Master's	204	69.70
	Doctoral	57	19.40

Note: $n = 297$.

Source: Compiled by the authors based on SPSS 23 output.

Following the recommendation of J.C. Anderson and D.W. Gerbing²⁷, we first tested our proposed measurement model and subsequently compared the fit of the baseline model with several alternative models. Upon reviewing table 3, it becomes evident from the results of the path analysis conducted on the theoretical four-factor model that IFI, NFI, CFI, TLI, and RFI all exceed the threshold of 0.90. Also, we obtained a P-value greater than 0.05, RMSEA below 0.08, and χ^2/df less than 3. Based on these findings, we can conclude that the assumed four-factor model demonstrates a strong fit with the data²⁸, and it exhibits superior alignment with the data compared to all alternative models.

Hypothesis Testing. The results presented in figure 2 and table 3 demonstrate the significant coefficients within the proposed four-factor research model, both direct and indirect. In other words, there is a positive and significant relation between proactive personality and reappraisal (as a constructive emotional regulation strategy) ($\beta = 0.33$; $p < 0.01$), while its link with suppression (as a maladaptive emotional regulation strategy) displayed a significant and negative relation ($\beta = -0.17$;

$p < 0.01$). Moreover, both variables of reappraisal ($\beta = 0.27$; $p < 0.01$) and suppression ($\beta = -0.16$; $p < 0.01$) demonstrated positive and negative associations, respectively, with learning agility. Moreover, when considering the presence of reappraisal and suppression, the path between proactive personality and learning agility showed a positive and significant relationship ($\beta = -0.54$; $p < 0.01$).

To further investigate the proposed mediating influences, we employed bootstrapping techniques using the Monte Carlo simulation approach [32; 33]. Through 20,000 iterations, we established that the indirect effect of proactive personality on students' learning agility, mediated by reappraisal, amounted to 0.07. The corresponding 95% bootstrap confidence interval was [0.121, 0.038], which does not include zero. Hence, the supporting evidence underscores the mediating role of reappraisal in the interplay between personality proactivity and learning agility.

Moreover, after conducting 20,000 resampling iterations, it became evident that the indirect effect of proactive personality on students' learning agility through reappraisal was 0.021, with a 95% bootstrap-adjusted confidence interval of [0.044, 0.007] that once again excluded zero. As a result, the mediating significance of suppression was also validated within the indirect association between proactive personality and learning agility. The SEM outcomes affirmed the support for all of our hypotheses (Table 4).

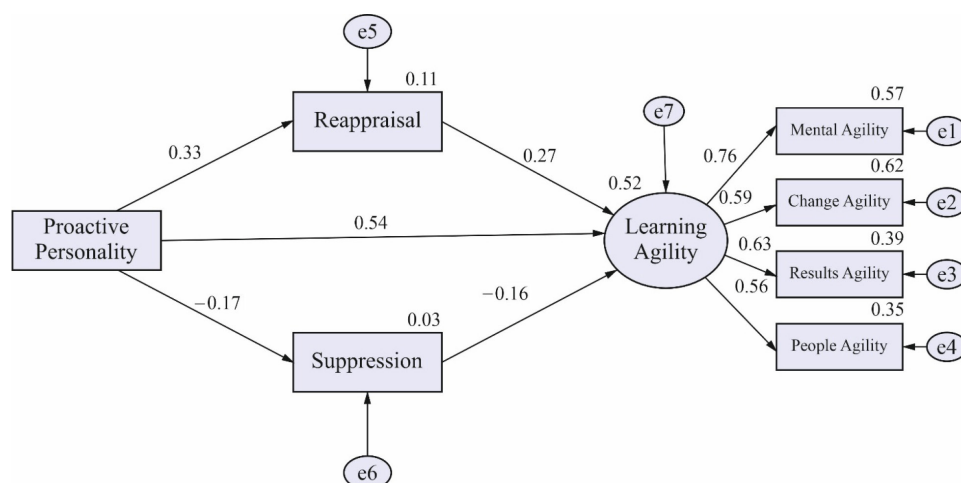


Fig. 2. The relationship between research variables

Source: Compiled by the authors using AMOS 23.



Table 2. Correlations and Statistical Characteristics of the Variables

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Learning agility	–	–	–	–	–	–	–	–
2. Proactive Personality	0.579**	–	–	–	–	–	–	–
3. Reappraisal	0.395**	0.333**	–	–	–	–	–	–
4. Suppression	–0.313**	–0.176**	–0.087	–	–	–	–	–
5. Gender	0.091	0.088	–0.040	0.101	–	–	–	–
6. Age	0.201**	–0.025	–0.021	–0.048	0.063	–	–	–
7. Education level	0.118*	0.104	0.111	–0.080	–0.008	0.331**	–	–
8. Fields	–0.158**	–0.106	–0.029	–0.013	–0.048	–0.093	–0.116*	–
Indicators								
M	86.86	18.80	21.30	10.80	–	–	–	–
SD	9.74	2.72	3.31	3.76	–	–	–	–
Skewness	0.254	–0.438	–0.503	0.434	–	–	–	–
Kurtosis	–0.073	0.559	1.146	–0.781	–	–	–	–
Tolerance	–	0.845	0.857	0.964	–	–	–	–
VIF	–	1.193	1.167	1.037	–	–	–	–
Cronbach's α	0.891	0.780	0.745	0.920	–	–	–	–

Notes: Learning agility is the main dependent variable of the research; thus, tolerance and VIF were not reported for it; $n = 293$; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; M = Mean; SD = Standard Deviation; VIF = Variance Inflation Factor.

Source: Compiled by the authors.

Table 3. Structural Equation Model of the Fit Indexes

Variable	χ^2	df	p-value	χ^2/df	RMSEA	CFI	IFI	NFI	RFI	TLI
Hypothesized Model (four-factor model)	14.990	10	0.132	1.499	0.041	0.992	0.992	0.976	0.950	0.983
Three-factor model (Reappraisal and Suppression combined into one factor)	72.093	12	0.000	6.008	0.131	0.902	0.904	0.887	0.802	0.829
Two-factor model (Reappraisal, Suppression and Proactive Personality combined into one factor)	72.445	13	0.000	5.573	0.125	0.904	0.905	0.886	0.816	0.844
One-factor model	73.541	14	0.000	5.253	0.121	0.903	0.904	0.885	0.827	0.855

Notes: RMSEA – Root-mean-square error of approximation (RMSEA values equal to or < 0.05 indicates good fit; RMSEA values between 0.05 and 0.08 indicates fair fit); CFI – Comparative fit index; NFI – Normed fit index; IFI – Incremental fit index; RFI – Relative fit index; TLI – Tucker-Lewis index (CFI, NFI, IFI, RFI and TLI values > 0.90 indicates good fit); p-value equal to or > 0.05 indicates good fit).

Source: Compiled by the authors using AMOS 23.

Table 4. Estimate of The direct and Indirect Effects

Standardized Direct Effects				
Path	Estimate	Critical Ratio		P-value
Proactive Personality – Learning agility	0.535	8.857		0.000
Proactive Personality – Reappraisal	0.333	6.043		0.000
Proactive Personality – Suppression	−0.167	−2.928		0.003
Reappraisal – Learning agility	0.275	4.971		0.000
Suppression – Learning agility	−0.157	−3.006		0.003
Standardized Indirect Effect				
Path	Estimate	95% Confidence Interval of the Difference		P-value
		Lower Bounds	Upper Bounds	
Proactive Personality – Reappraisal – Learning agility	0.072	0.038	0.121	0.000
Proactive Personality – Suppression – Learning agility	0.021	0.007	0.044	0.003

Source: Compiled by the authors using AMOS software.



The results of the structural equation modeling showed that the direct and indirect effects were statistically significant. The model demonstrated an acceptable fit, indicating that the hypothesized relationships among the variables were supported.

Discussion and Conclusion

Considering the scarcity of researches addressing the relation between proactive personality and learning agility, as well as the absence of investigations into the mediating role of emotional regulation within this relationship, especially concerning highly talented students, our study stands as a pioneering endeavor in this field. The findings obtained allow us to assert that remarkably talented students characterized by proactive personalities tend to demonstrate a heightened propensity for identifying and capitalizing on novel opportunities, embracing challenges, and striving for elevated achievements. Additionally, these individuals commonly exhibit an enhanced aptitude for communication and collaboration—attributes pivotal for streamlining the learning journey and navigating crucial transformations. Therefore, our study emphasizes a positive association between proactive personality and learning agility.

Individuals marked by a proactive personality often exhibit superior skills in emotional regulation, enabling them to adeptly navigate stressful and demanding circumstances while effectively managing adverse emotions. This adeptness in emotional regulation contributes to enhancing their adaptability and flexibility when faced with intricate learning environments. Proficiency in emotion regulation assists exceptionally talented students in maximizing the advantages of their proactive personality attributes, thus streamlining the learning process and facilitating adaptation to novel circumstances. Those who skillfully manage negative emotions and regulate their emotional responses possess the ability to effectively cope with stress and motivate themselves to embrace further learning, consequently enhancing their learning agility. As a result, our study illuminates the intermediary role of emotion regulation strategies, specifically reappraisal and suppression.

Theoretical Contributions. First and foremost, delving into the correlation between proactive personality and learning agility contributes to the existing body of knowledge on talent development and individual disparities. Characterized by a penchant for futurism and a pursuit of opportunities, proactive personality has demonstrated a positive link to favorable outcomes within work environments [34; 35]. However, its relationship with learning agility—defined as the ability to rapidly comprehend and adapt to new and challenging circumstances—especially in the context of talented students, remains underexplored [36; 37].

This study initially highlights a positive relation between proactive personality and the ability to learn quickly, underscoring how individual traits play a pivotal role in fostering effective learning and adaptation. Also, the inclusion of emotional regulation elements, specifically reappraisal and suppression, as intervening factors, provides a deeper understanding of the fundamental mechanisms connecting proactive personality and learning agility. Emotional regulation is closely tied to the capacity to manage and reshape experiences and convey emotions²⁹ [38], with reappraisal involving the alteration or reinterpretation of the significance of emotional experiences and suppression entailing the control of outward emotional expressions [39].

This study investigates how emotional regulation strategies are employed by talented students in relation to proactive personality and learning agility, taking these specific strategies into account. Moreover, our research enriches the existing literature on talent development by underscoring the significance of emotional regulation in the learning process of talented students [36].

Furthermore, this research underscores the importance of emotional regulation as a potential mechanism through which proactive personality may influence learning agility. Gaining insight into how exceptionally talented students manage their emotions in response to their dynamic inclinations offers valuable perspectives for optimizing

²⁹ Gross J.J. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review.

their learning effectiveness and adaptability. By leveraging emotional regulation strategies as mediators between proactive personality traits and learning agility, this study advances not only current theories and models in talent development and individual differences but also explores novel facets within this context. This exploration contributes to our understanding of the interplay between proactive personality, emotional regulation, and the learning agility of talented students, thereby expanding the boundaries of our knowledge.

Conclusion. Based on the findings of this study, it can be inferred that a significant and positive correlation exists between a proactive personality and learning agility. This observation highlights that individuals possessing a proactive personality also demonstrate markedly elevated levels of learning agility. Furthermore, the outcomes reveal a noteworthy and adverse impact of suppression on this correlation, suggesting that heightened levels of suppression correspond to a reduction in the association between proactive personality and learning agility. These discoveries have the potential to guide researchers, psychologists, and individuals passionate about learning and personal growth toward emphasizing proactive personality traits and mitigating the effects of suppression within the learning process.

Additionally, within educational programs, prioritizing the enhancement of individual agility while mitigating suppressive

elements could yield significant improvements in both performance and learning outcomes. This research enhances our understanding of the intricate interplay between dynamic personality, learning agility, and mediating factors. This newfound understanding holds valuable implications for the development of educational curricula, personal growth initiatives, and the enhancement of learning and individual accomplishments. Moreover, this research can serve as a foundation and template for future investigations in the discussed subject domain.

This study's insights are crucial for education, focusing on the significant role of learning agility in contemporary contexts, particularly among talented students. The research establishes a direct connection between proactive personality and learning agility, stressing the pivotal role of emotion regulation in shaping this relationship. Notably, the study introduces innovative aspects by examining the mediating impact of emotion regulation strategies, like reappraisal and suppression. These findings highlight the importance of cultivating proactive personalities in talented students, emphasizing their ability to navigate challenges, communicate effectively, and achieve heightened learning outcomes. Practically, educators can leverage this knowledge to tailor educational approaches, fostering a more effective learning environment for talented students.

REFERENCES

1. De Meuse K.P., Dai G., Hollenbeck G. Learning Agility: A Construct Whose Time Has Come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 2010;62(2):119–130. <https://doi.org/10.1037/a0019988>
2. De Meuse K.P. Learning Agility: Its Evolution as a Psychological Construct and Its Empirical Relationship to Leader Success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2017;69(4):267–295. <https://doi.org/10.1037/cpb0000100>
3. Milani R., Setti I., Argentero P. Learning Agility and Talent Management: A Systematic Review and Future Prospects. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 2021;73(4):349–371. <https://doi.org/10.1037/cpb0000209>
4. DeRue D.S., Ashford S.J., Myers C.G. Learning Agility: In Search of Conceptual Clarity and Theoretical Grounding. *Industrial and Organizational Psychology*. 2012;5(3):258–279. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01444.x>
5. Von Glinow M.A., Drost E.A., Teagarden M.B. Converging on IHRM Best Practices: Lessons Learned from a Globally Distributed Consortium on Theory and Practice. *Human Resource Management*. 2002;41(1):123–140. <https://doi.org/10.1002/hrm.10023>
6. Harvey V.S., Valerio A.M. Coaching to Accelerate the Development of Learning Agility. *Consulting Psychology Journal*. 2022;74(3):269–290. <https://doi.org/10.1037/cpb0000223>



7. Heydarzadeh A., Tirgari B., Azizzadeh Forouzi M., Shafiean H., Vadiati B., Saeed A. Learning Conceptions and Study Habits: Comparative Insight of Talented and Other Students of Kerman University of Medical Sciences. *Jundishapur Scientific Medical Journal*. 2020;11(1):12–22. Available at: https://edj.ajums.ac.ir/article_103846.html?lang=en (accessed 27.07.2024).
8. Gheidar-Kheljani J., Ghodsypour S.H., O'Brien C. Optimizing Whole Supply Chain Benefit versus Buyer's Benefit through Supplier Selection. *International Journal of Production Economics*. 2009;121(2):482–493. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2007.04.009>
9. Tazakori Z., Namadi Vosoughi M., Movahedpour A., Alizadeh Mirashrafi H., Zare M., Rahimi G. Comparison of Emotional Intelligence in Talented Students and Normal Students in Ardabil University of Medical Sciences in 2014–2015. *Journal of Sabzevar University of Medical Sciences*. 2017;24(5):347–352. (In Persian, abstract in Eng.) Available at: https://jsums.medsab.ac.ir/article_1003.html?lang=en (accessed 27.07.2024).
10. Özgenel M., Yazici Ş. Learning Agility of School Administrators: An Empirical Investigation. *International Journal of Progressive Education*. 2021;17(1):247–261. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.16>
11. Riggio R.E., Reichard R.J. The Emotional and Social Intelligences of Effective Leadership: An Emotional and Social Skill Approach. *Journal of Managerial Psychology*. 2008;23(2):169–185. <https://doi.org/10.1108/02683940810850808>
12. Karimi S., Movahedi R., Saadi H., Yaghoubi Farani A. The Relationship between Proactive Personality and Entrepreneurial Intention of Agricultural Students. *Journal of Agricultural Education Administration Research*. 2015;(34):117–134. (In Pers., abstract in Eng.) Available at: <https://clck.ru/3LefG2> (accessed 27.07.2024).
13. Alikaj A., Ning W., Wu B. Proactive Personality and Creative Behavior: Examining the Role of Thriving at Work and High-Involvement HR Practices. *Journal of Business and Psychology*. 2021;36:857–869. <https://doi.org/10.1007/s10869-020-09704-5>
14. Parker S.K., Collins C.G. Taking Stock: Integrating and Differentiating Multiple Proactive Behaviors. *Journal of Management*. 2008;36(3):633–662. <https://doi.org/10.1177/0149206308321554>
15. Zhang L., Li X., Guo Y. Proactive Personality and Employee Creativity: A Moderated Mediation Model of Multisource Information Exchange and LMX. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:552581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.552581>
16. Chen P., Bao C., Gao Q. Proactive Personality and Academic Engagement: The Mediating Effects of Teacher-Student Relationships and Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:652994. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652994>
17. Flores-Kanter P.E., Moretti L., Medrano L. A Narrative Review of Emotion Regulation Process in Stress and Recovery Phases. *Heliyon*. 2021;7(6):e07218. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07218>
18. Lin Z. Emotion Regulation Strategies and Sense of Life Meaning: The Chain-Mediating Role of Gratitude and Subjective Wellbeing. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:810591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810591>
19. Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*. 2006;18(3):315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
20. Schutz P.A., Davis H.A. Emotions and Self-Regulation during Test Taking. *Educational Psychologist*. 2000;35(4):243–256. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_03
21. Gross J.J., John O.P. Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003;85(2):348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
22. Linnenbrink-Garcia L., Pekrun R. Students' Emotions and Academic Engagement: Introduction to the Special Issue. *Contemporary Educational Psychology*. 2011;36(1):1–3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
23. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000;55(1):68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
24. Gross J.J. Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything. *Current Directions in Psychological Science*. 2001;10(6):214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
25. Fuller B.J., Marler L.E. Change Driven by Nature: A Meta-Analytic Review of the Proactive Personality Literature. *Journal of Vocational Behavior*. 2009;75(3):329–345. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.008>

26. Major D.A., Turner J.E., Fletcher T.D. Linking Proactive Personality and the Big Five to Motivation to Learn and Development Activity. *Journal of Applied Psychology*. 2006;91(4):927–935. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.927>
27. Mammadov S., Cross T.L., Olszewski-Kubilius P. A Look Beyond Aptitude: The Relationship between Personality Traits, Autonomous Motivation, and Academic Achievement in Gifted Students. *Roeper Review*. 2021;43(3):161–172. <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1923595>
28. Malooly A.M., Genet J.J., Siemer M. Individual Differences in Reappraisal Effectiveness: The Role of Affective Flexibility. *Emotion*. 2013;13(2):302–313. <https://doi.org/10.1037/a0029980>
29. Schraw G. A Conceptual Analysis of Five Measures of Metacognitive Monitoring. *Metacognition Learning*. 2009;4:33–45. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9031-3>
30. Sitzmann T., Brown K.G., Casper W.J., Ely K., Zimmerman R.D. A Review and Meta-Analysis of the Nomological Network of Trainee Reactions. *Journal of Applied Psychology*. 2008;93(2):280–295. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.280>
31. Butler E.A., Lee T.L., Gross J.J. Emotion Regulation and Culture: Are the Social Consequences of Emotion Regulation Suppression Culture-Specific? *Emotion*. 2007;7(1):30–48. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.30>
32. Preacher K.J., Hayes A.F. Asymptotic and Resampling Strategies for Assessing and Comparing Indirect Effects in Multiple Mediator Models. *Behavior Research Methods*. 2008;40(3):879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
33. Preacher K.J., Zyphur M.J., Zhang Z. A General Multilevel SEM Framework for Assessing Multilevel Mediation. *Psychological Methods*. 2010;15(3):209–233. <https://doi.org/10.1037/a0020141>
34. Kamel I. The Relationship between Dynamic Personality, Job Performance, and Job Success. *Journal of Knowledge Management and Organization*. 2002;2(3):67–81.
35. Bigler J. Dynamic Personality and Organizational Behaviors: A Review. *Knowledge Management*. 2010;24(2):26–44.
36. Thomas R., Hackman J. The Impact of Dynamic Personality and Learning Agility on Performance in Service Organizations. *Journal of Knowledge Management*. 2017;30(3):109–126.
37. Sturman D., Hallywall A. The Role of Dynamic Personality in Career Advancement and Job Success: A Descriptive Review. *Journal of Knowledge Management*. 2020;33(4):89–105.
38. James-Grothness J., Francis A. Emotion Regulation in Interpersonal Relationships: Models, Theories, And Related Research. *Journal of Social and Organizational Psychology*. 2019;7(1):1–21.
39. Gross J.J., Johnson S. Examining the Components of Emotion Regulation Using an Emotion Regulation Questionnaire. *Psychological Research*. 2013;16(3):35–54.

About the authors:

Sayed Hamid Reza Shavaran, PhD, Assistant Professor of Educational Management, Faculty Member, Department of Education, University of Isfahan (Azadi Square, Isfahan 8174673441, Islamic Republic of Iran), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7585-5351>, reza.shavaran@edu.ui.ac.ir

Mina Nasr Esfahani Karladani, PhD, Candidate in Educational Management, Department of Education, University of Isfahan (Azadi Square, Isfahan 8174673441, Islamic Republic of Iran), ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7164-2565>, minanasr1376@edu.ui.ac.ir

Seyed Hedayat Davarpanah, PhD, Assistant Professor of Higher Education Management, Faculty Member, Department of Education, University of Isfahan (Azadi Square, Isfahan 8174673441, Islamic Republic of Iran), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8497-4931>, Scopus ID: 57226314940, h.davarpanah@edu.ui.ac.ir

Authors' contribution:

S. H. R. Shavaran – oversight and leadership responsibility for the research activity planning and execution; formulation or evolution of overarching research goals and aims; specifically critical review; provision of study materials; management and coordination responsibility for the research activity planning and execution.

M. Nasr Esfahani Karladani – formulation or evolution of overarching research goals and aims; conducting a research and investigation process; development or design of methodology; specifically visualization; specifically writing the initial draft; specifically critical review.

S. H. Davarpanah – application of formal techniques to analyse or synthesize study data; implementation of the computer code and supporting algorithms; validation; management activities to produce metadata for initial use and later re-use; specifically critical review.



Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 26.08.2024; revised 02.10.2024; accepted 09.10.2024.

Об авторах:

Шаваран Сайед Хамид Реза, доктор философии, доцент управления образованием, преподаватель департамента образования Исфаханского университета (8174673441, Исламская Республика Иран, г. Исфахан, площадь Азади), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7585-5351>, reza.shavaran@edu.ui.ac.ir

Наср Эсфахани Карладани Мина, соискатель степени доктора философии (управление образованием) факультета образования Исфаханского университета (8174673441, Исламская Республика Иран, г. Исфахан, площадь Азади), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0009-7164-2565>, minanasr1376@edu.ui.ac.ir

Даварпанах Сейед Хедаят, доктор философии, доцент управления высшим образованием, сотрудник факультета, преподаватель департамента образования Исфаханского университета (8174673441, Исламская Республика Иран, г. Исфахан, площадь Азади), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8497-4931>, **Scopus ID:** 57226314940, h.davarpanah@edu.ui.ac.ir

Вклад авторов:

С. Х. Р. Шаваран – наставничество в процессе планирования и проведения исследования; формулирование замысла исследования; критический анализ черновика рукописи; предоставление доступа к необходимым для исследования материалам; административное управление планированием и проведением исследования.

М. Наср Эсфахани Карладани – формулирование замысла исследования; осуществление научно-исследовательского процесса; разработка методологии исследования; визуализация результатов исследования и полученных данных; написание черновика рукописи; критический анализ черновика рукописи.

С. Х. Даварпанах – применение формальных методов для анализа данных исследования; написание программного кода и реализация вспомогательных алгоритмов; проверка воспроизводимости результатов экспериментов и исследования в рамках основных или дополнительных задач работы; деятельность по созданию метаданных для первоначального и повторного использования; критический анализ черновика рукописи.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 26.08.2024; одобрена после рецензирования 02.10.2024; принята к публикации 09.10.2024.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Научный журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные исследования в области интеграции образования. Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. **В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати).** Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «iThenticate».

Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

При подготовке статьи к публикации в журнале «Интеграция образования» необходимо учесть следующие пункты:

1. Указать **УДК**.

2. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

3. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

- 1) Введение (Introduction);
- 2) Материалы и методы (Materials and Methods);
- 3) Результаты исследования (Results);
- 4) Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion).

Приводится на русском и английском языках.

4. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

5. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

6. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Важно провести сравнительный анализ с зарубежными исследованиями по заявленной проблематике.

3) Материалы и методы. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. *Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.* Рисунки могут быть представлены в растровом или векторном формате с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать редактирование текста и возможность изменения размеров. Все графические данные помещаются в текст статьи, а также высылаются дополнительно в виде отдельных файлов. Разнохарактерные иллюстрации необходимо приводить к единому стилю графического исполнения, соблюдая единообразие их оформления. Графики, схемы и диаграммы необходимо оформлять в Microsoft Excel.



5) Обсуждение и заключение. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

7. **Список литературы** (оформляется в формате Vancouver в версии AMA). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*

8. **Информация об авторах.** Ф.И.О., ученое звание и должность, организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*

9. **Вклад авторов.** В конец рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

Важным этапом в процессе отбора статьи является **рецензирование**. В журнале «Интеграция образования» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год).

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение о рекомендации ее к публикации (без доработки или с доработкой) или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц.

Глушко Дмитрий Евгеньевич – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – научный редактор, директор редакции научных журналов. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.

Никонова Юлия Николаевна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.

INFORMATION FOR AUTHORS AND READERS OF THE JOURNAL

The **Integration of Education** journal publishes original research in the field of education. The Editorial Board does not accept manuscripts simultaneously submitted to other publications or works that fully or partially replicate any previously published works. **Duplicate publications are subject to retraction (withdrawal from press) in case of detection.** Submission to the editorial office of previously published articles or articles sent for publication to other journals is not allowed. In the event of simultaneous submission of a manuscript to different journals, the published article will be retracted (withdrawn from print). Monitoring of unauthorised citation is implemented using Antiplagiat and iThenticate systems.

The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science. Particular attention should be paid to the quality of translation. It is desirable that this be performed by a native speaker of English.

To submit an article in the journal *Integration of Education* you should know:

1. It is necessary to indicate the **UDC** code.
2. **The title of the article** should briefly (no more than 10 words) and accurately reflect the content of the article, the subject matter and the results of the conducted research. *The title is to be provided in Russian and English.*

3. **The abstract** performs the function of an expanded title and informs readers about the article's content. It should comprise the following sections:

- 1) Introduction;
- 2) Materials and Methods;
- 3) Results;
- 4) Discussion and Conclusion.

The recommended abstract volume is 200–250 words. *The abstract is to be provided in Russian and English.*

4. **Keywords** consist of the search terms used by all bibliographic databases to search for scientific articles by keyword. For this reason, the keywords should reflect the main statements, achievements, results and terminology of scientific research. The recommended number of keywords is 5–10. *The keywords are to be provided in Russian and English.*

5. **Acknowledgements.** In this section, mention should be made of people who helped the author to prepare the article and any organisations that provided financial support. Expressing gratitude to anonymous reviewers is considered good form. *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

6. **The main text** of the article is to be presented in Russian or English according to a specific sequence:

- 1) The *Introduction* must contain the formulation of a scientific problem, stating its relevance, connection with the most important tasks that need to be solved and its importance for the development of a particular branch of science or practice.

- 2) *Literature Review.* Here it is necessary to outline the principal contemporary studies and publications on which the argument relies, state current views on the problem, underline difficulties in developing the topic and highlight unresolved issues within the main problem to which the article is devoted. It is important to carry out a comparative analysis that cites existing publications on the stated issues.

- 3) *Materials and Methods.* This section describes the process of organising the experiment, the methods applied and any equipment used (including software). It should provide detailed information about the object of study, indicate the sequence of research and justify the choice of methods used (observation, survey, testing, experiment, laboratory experience, analysis, modelling, etc.).

- 4) *Results.* In this part of the article, analytical and statistical materials should be systematised. The results of the study should be described with sufficient degree of completeness so that the reader can trace its stages and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, the purpose of which is to confirm or repudiate the working hypothesis (hypotheses). If necessary, the results should be confirmed by illustrations (tables, graphs, drawings) that represent the source material or evidence in a compact form. It is important that the visual information does not duplicate information already given in the text. The results presented in the article should be compared with previous works in this area both by the author and other researchers. Such a comparison will additionally reveal the novelty of the work carried out and give it objectivity. The results of the study should be summarised, but at the same time contain enough information to assess the findings. The decision to select the particular data for analysis must also be justified. All titles, captions and structural elements of graphs, tables, charts, etc., are to be provided in Russian and English. Figures, which can either be presented in vector or raster format (at least 300 dpi resolution), should permit editing of text elements and resizability. All graphic data placed in the text of the article should additionally be sent as separate files. Diverse illustrations should conform to a single style of graphic

presentation ensuring the uniformity of their design. Graphs, charts and diagrams should be drawn up in Microsoft Excel.

5) *Discussion and Conclusion*. In the conclusion, the results of the understanding of the topic should be summarised along with conclusions, generalisations and recommendations arising from the work. In addition, the practical significance of the results should be emphasised along with a discussion of the main directions for further research. It is desirable to include in the final part of the article attempts to forecast the development of the issues considered.

7. **List of references**. The bibliographic description of the documents should conform to the requirements of the Vancouver Citation Style. It is necessary to refer first of all to original sources from scientific journals included in the major global citation indices. It is advisable to use 30–40 sources: at least 20 should be from the past three years and at least 15 from foreign (i.e. non-Russian) sources. It is essential that the link to the source be correctly formatted. The authors' names, journal (e-mail), year of publication, volume (issue), number, pages where the cited information may be found, as well as DOI or URL should be indicated. *The list of references is to be provided in Russian and English.*

8. **Information about authors**. Full surname, first name and any second names or patronymics of the authors; detailed information about the authors: scientific degree, title, position, official name of institution without abbreviations, address of institution (it is necessary to indicate all author workplaces where the research was carried out (permanent address, place of project implementation, etc.)); ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID, Author ID in the Russian Science Citation Index; e-mail, phone, postal address for the author's copy. *Information about authors is to be provided in Russian and English.*

9. **Authors contribution**. At the end of the manuscript, authors should include notes that explain the actual contribution of each co-author to the work. *Information about contribution of authors is to be provided in Russian and English.*

The author agrees to the terms of the enclosed license agreement by submission of the article.

As part of the submission, the journal will **peer review** your article before deciding whether to publish it. The journal Integration of Education uses double-blind review, which means that both the reviewer and author identities are concealed from the reviewers, and vice versa, throughout the review process. Validity of reviews is one year. A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to Editorial Board.

The editorial policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. The editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors' and publishers' work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of the Journal's materials is allowed for personal, information, research, academic or cultural purposes in accordance with Articles 1273 and 1274, Chapter 70, Part IV of the Civil Code of the Russian Federation. When quoting, a link to the Journal is required. Other types of reproduction are only possible following the written agreement of the copyright holder.

The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals.

Dmitry E. Glushko – Editor-in-Chief. Tel.: +7 8342 244888.

Sergey V. Polutin – Deputy Editor-in-Chief. Tel.: +7 8342 328157.

Svetlana V. Gordina – Scientific Editor, Director of the Editorial Board of Scientific Journal. Tel.: +7 8342 481424.

Yuliya N. Nikonova – Executive Editor. Tel.: +7 8342 481424.

Редактор *С. А. Столберова.*

Компьютерная верстка *Е. А. Климкиной.*

Информационная поддержка сайта журнала *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина.*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Реестровая запись ПИ № ФС 77-70142 от 16.06.2017.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 10.06.2025. Дата выхода в свет 30.06.2025.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 16,45.

Тираж 1 000 экз. I завод – 100 экз. Заказ № 6508/2. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевистская, 68.
<https://edumag.mrsu.ru>,

Электронная редакция:
<https://journals.rcsi.science/1991-9468>

Адрес типографии: 603104, Российская Федерация, г. Нижний Новгород,
ул. Нартова, д. 6, пом. П1, каб. 59
(Типография ООО «Юникопи»)

Editor S. A. Stolberova.

Desktop publishing E. A. Klimkina.

Informational support of the journal website R. V. Karasev.

Translation S. V. Golovanov, S. I. Yanin.

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision – of Communications,
Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor)
(Registry Entry ПИ № ФС 77-70142 16.06.2017).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.

Signed to print 10.06.2025. Date of publishing 30.06.2025.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 16.45.

Number of copies 1 000. 1st edition: 100 copies. Order No. 6508/2. Free price.

Editorial office:

68 Bolshhevistskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation,
<https://edumag.mrsu.ru>,

Electronic edition:

<https://journals.rcsi.science/1991-9468>

Address of the Printing House: Office 1, Room 59, 6 Nartova St.,
Nizhny Novgorod 603104, Russian Federation
(Printed by Unicopy LLC)

Уважаемые ученые!

Редакция предлагает возможность приобретения
журнала «Интеграция образования Integration of Education».
Для оформления покупки необходимо произвести оплату
по прилагаемому платежному документу через любое отделение банка.

Извещение	УФК по Республике Мордовия (ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва» л/с 20096Х35120) КПП 132601001		Форма № ПД-4
	(наименование получателя платежа)		
	1326043499	03214643000000010900	
	(ИНН получателя платежа)		(номер счета получателя платежа)
	40102810345370000076		
	корреспондентский счет		
	Отделение-НБ РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ		
	БАНКА РОССИИ/УФК по Республике		
	Мордовия г. Саранск		
	БИК 018952501		
Кассир	(наименование банка получателя платежа)		
	КБК 00000000000000000440 ОКТМО 89701000		
	за реализацию журнала «Интеграция образования»		
	(наименование платежа)		
	(номер лицевого счета (код) плательщика)		
	Ф.И.О. плательщика:		
	Адрес плательщика:		
	Сумма платежа: 500 руб. 00 коп. Сумма платы за услуги: руб. коп		
	Итого руб. коп. “ ” 20 г.		
	С условиями приема указанной в платежном документе суммы, в т.ч. с суммой взимаемой платы за услуги банка ознакомлен и согласен. Подпись плательщика		
Квитанция	УФК по Республике Мордовия (ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва» л/с 20096Х35120) КПП 132601001		
	(наименование получателя платежа)		
	1326043499	03214643000000010900	
	(ИНН получателя платежа)		(номер счета получателя платежа)
	40102810345370000076		
	корреспондентский счет		
	Отделение-НБ РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ		
	БАНКА РОССИИ/УФК по Республике		
	Мордовия г. Саранск		
	БИК 018952501		
Кассир	(наименование банка получателя платежа)		
	КБК 00000000000000000440 ОКТМО 89701000		
	за реализацию журнала «Интеграция образования»		
	(наименование платежа)		
	(номер лицевого счета (код) плательщика)		
	Ф.И.О. плательщика:		
	Адрес плательщика:		
	Сумма платежа: 500 руб. 00 коп. Сумма платы за услуги: руб. коп.		
	Итого руб. коп. “ ” 20 г.		
	С условиями приема указанной в платежном документе суммы, в т.ч. с суммой взимаемой платы за услуги банка ознакомлен и согласен. Подпись плательщика		

✂ - линия отреза

**Редакция научных журналов Высшей школы развития
научно-образовательного потенциала МГУ им. Н. П. Огарёва
представлена следующими изданиями**



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



**ИНЖЕНЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
И СИСТЕМЫ**



РЕГИОНОЛОГИЯ



ФИННО-УГОРСКИЙ МИР



**МЕДИЦИНА
И БИОТЕХНОЛОГИИ**



БАХТИНСКИЙ ВЕСТНИК



ОГАРЁВ-ONLINE