

ISSN 1991-9468
eISSN 2308-1058



Интеграция образования

Integration of Education



2023 Том 27, № 4
Vol. 27, no. 4

DOI: 10.15507/1991-9468.113.027.202304 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 27, № 4. 2023
(октябрь – декабрь)
Сквозной номер выпуска – 113
16+

Vol. 27, No. 4. 2023
(October – December)
Continuous issue – 113



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ **INTEGRATION OF EDUCATION**

DOI: 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

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

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

e-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru
<http://edumag.mrsu.ru>

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

© ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2023



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 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/RoMEO
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 (АНРИ), CrossRef и международного сообщества рецензентов Publons

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

Integration of Education

A peer-reviewed open-access scholarly journal

The journal Integration of Education publishes original scientific articles (Full Articles) in Russian and English, previously not published in other editions. The aim of the journal is an objective presentation of results of original scientific research of current leading tendencies of educational processes, analysis of pedagogical, psychological and sociological problems of education development in Russia and the international scientific community.

The journal's mission is to maintain and develop a unified research space in the field of education integration, as well as to foster interuniversity cooperation of academic staff.

The journal is addressed to researchers, analysts and practitioners in the field of pedagogy, psychology and sociology of education, as well as to a wide range of readers interested in the problems of integrating education in modern society.

The Editorial Board reviews (double-blind review) all incoming papers. The manuscript of the article is sent for review to several leading specialists of the corresponding profile, who have scientific specialization closest to the subject of the article, to evaluate the scientific content.

The Editorial Board follows the principle of zero tolerance to plagiarism. Plagiarism checking is carried out by using Anti-Plagiarism and iThenticate software.

The journal adheres to editorial ethics standards following international practice of editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on Publication Ethics (COPE).

The journal is distributed in Russia and other countries of the world.

The journal offers direct open access to full-text issues based on the following principle: open access to research results contributes to the increase of global knowledge sharing.

The journal is indexed and archived in:

Russian Index of Science Citation

Scopus

ERIH PLUS

Ulrichsweb Global Serials Directory

SHERPA/RoMEO

ResearchBib

The journal is a member of the Committee on Publication Ethics (COPE), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Association of Scientific Editors and Publishers (ASEP), CrossRef and the international community of peer-reviewers Publons

The journal's materials are available under the Creative Commons
"Attribution" 4.0 Global License



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, директор НИИ регионологии МГУ им. Н. П. Огарёва, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Саранск, Российская Федерация)

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь, кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, gordinaedu@gmail.com, 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, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, 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 лаборатории «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, профессор Географического института «Jovan Cvijic» Сербской академии наук и искусств, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, r.bukvic@mail.ru (Белград, Сербия)

Варгас-Эрнандес Хосе Гуадалупе – доктор философии, профессор-исследователь Национального технологического института Мексики (Высший технологический институт Фреснильо), Будапештского центра устойчивого развития, 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, заведующий лабораторией психологии детства и цифровой социализации Психологического института Российской академии образования, 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, член президиума международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, 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 федерального 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 (Бербанк, США)

Кантор Виталий Зорахович – 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, руководитель образовательной программы «Педагогика и психология» 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, заведующий лабораторией технологий и средств психолого-педагогической абилитации Института коррекционной педагогики Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, preeducation@gmail.com (Москва, Российская Федерация)

Маврудеас Ставрос – доктор философии, профессор департамента экономики Университета Македонии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@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>, vgmara1ov@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 (Нижегород, Российская Федерация)

Наговицын Роман Сергеевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4471-0875>, gto18@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.ru (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, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1629-7780>, rostovskaya@mail.ru (Москва, Российская Федерация)

Сингх Кадьян Джагбир – доктор философии (торговля), магистр (маркетинг), магистр (экономика), магистр (финансы), доцент департамента коммерции Колледжа Свами Шраддхананда Университета Дели, почетный ассоциированный директор Центра социально-экономических исследований и исследований в области устойчивого развития, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, dr.jskadyan@gmail.com (Нью-Дели, Индия).

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

Фёльдеш Чаба – доктор филологических наук, профессор, действительный член Европейской академии, 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>, inna-shapov@mail.ru (Белгород, Российская Федерация)

Юсофф Сазали – доктор философии, директор Института педагогического образования Tuanku Bainun Campus (IPGKTU), 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, Director of Research Institute of Regional Studies, National Research Mordovia State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Saransk, Russian Federation)

Svetlana V. Gordina – Executive Editor, Cand.Sci. (Ped.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, gordinaedu@gmail.com, 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, Corresponding Member of the International Academy of Educational Sciences, 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, Professor of the Jovan Cvijic Geographic Institute, Serbian Academy of Sciences and Arts, 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 (Burbank, USA)

Csaba Földes – Dr.Sci. (Philol.), Full Professor, Member of the European Academy, 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, Member of the Presidium of the International Association of Russian Language and Literature Teachers, 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 & Marketing), MA (Eco), MMS (Fin), Assistant Professor of Department of Commerce, Swami Shraddhanand College, University of Delhi, Honorary 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. Koshbayeva – Dr.Sci. (Ped.), Professor, Head of the Pedagogy and Psychology Educational Program, 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 the Laboratory of Technologies and Means of Psychological and Pedagogical Habilitation, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, preeducation@gmail.com (Moscow, Russian Federation)

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 Pedagogical Institute 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)

Artur 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, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1629-7780>, rostovskaya@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>, inna-shapov@mail.ru (Belgorod, Russian Federation)

Wadim Strielkowski – Ph.D., 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)

José G. Vargas-Hernández – Ph.D., Research Professor, National Institute of Technology of Mexico (Higher Institute of Technology of Fresnillo), Budapest Centre for Long-Term Sustainability, 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, Head of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, 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

- Константинова Л. В., Титова Е. С., Петров А. М., Троска З. А., Никонова О. Д.
Смена векторов международного сотрудничества российских вузов
в условиях новой геополитической ситуации 554
- Попов П. М., Резер Т. М. Профилактика технологической зависимости:
отечественный опыт и зарубежные инициативы 574

Педагогическая психология

- Асмолов А. Г., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Антропологический поворот:
культурные практики со-действия развитию сложности Человека 591
- Плотникова В. А., Веракса А. Н., Веракса Н. Е. Психологическое развитие
дошкольников в проектной деятельности: обзор эмпирических исследований 611
- Великая Н. М., Ирсетская Е. А., Китайцева О. В. Детерминанты выбора профессии
в образовательных стратегиях студенчества в контексте воспроизводства
человеческого капитала 630

Интеграция образования и воспитания

- Колесникова Е. М., Куденко И. А. Мужчины – воспитатели детского сада в России:
признание или тревога? (на англ. яз.) 646

Академическая интеграция

- Гахардо К., Касерес-Иглесиас Д., Сантамария-Кардаба Н., Меса-Кортес А. Ф.
Актуальные исследования в области инклюзивного образования
в Мексике (на англ. яз.) 669
- Макарова Т. С., Матвеева Е. Е., Молчанова М. А., Морозова Е. А.,
Буренина Н. В. Индивидуализация преподавания иностранного языка
для специальных целей (на англ. яз.) 681
- Соомро М. А. Социокультурные ценности и прагматика кастовой формы обращения
в многоязычном пакистанском дискурсе студентов и преподавателей (на англ. яз.) 694
- Информация для авторов и читателей 704

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

- Konstantinova L. V., Titova E. S., Petrov A. M., Troska Z. A., Nikonova O. D.**
Changing Vectors of International Cooperation of Russian Universities in the New
Geopolitical Situation (In Russ.) 554
- Popov P. M., Rezer T. M.** Prevention of Technology Addiction: Domestic Experience
and Foreign Initiatives (In Russ.) 574

Pedagogical Psychology

- Asmolov A. G., Rabinovich P. D., Zavedensky K. E.** The Anthropological Turn:
Cultural Practices for the Development of Human Complexity (In Russ.) 591
- Plotnikova V. A., Veraksa A. N., Veraksa N. E.** Psychological Development
of Preschoolers in Project-Based Learning: An Overview of Empirical
Research (In Russ.) 611
- Velikaya N. M., Irsetskaya E. A., Kitaitseva O. V.** Determinants of Profession Choice
in Students' Educational Strategies in the Context of the Reproduction
of Human Capital (In Russ.) 630

Integration of Education and Upbringing

- Kolesnikova E. M., Kudenko I. A.** Male Educators in Pre-School Education: Recognition
or Anxiety? 646

Academic Integration

- Gajardo K., Cáceres-Iglesias J., Santamaría-Cárdaba N., Meza-Cortés A. F.** Current
Research on Inclusive Education in Mexico 669
- Makarova T. S., Matveeva E. E., Molchanova M. A., Morozova E. A., Burenina N. V.**
Personalizing the Way of Teaching LSP 681
- Soomro M. A.** Sociocultural Values and Pragmatics of Caste Address Form in Multilingual
Pakistani Student and Teacher Discourse 694

- Information for Authors and Readers of the Journal 704



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ / INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE INTEGRATION OF EDUCATION

УДК 378:316.4.063.3

doi: [10.15507/1991-9468.113.027.202304.554-573](https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.554-573)

Оригинальная статья

Смена векторов международного сотрудничества российских вузов в условиях новой геополитической ситуации

Л. В. Константинова[✉], Е. С. Титова, А. М. Петров,
З. А. Троска, О. Д. Никонова

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова,
г. Москва, Российская Федерация,
[✉] kostkas@yandex.ru

Аннотация

Введение. В последние десятилетия благодаря реализации государственной политики активно развивались процессы интернационализации российских вузов. Однако начавшееся в 2022 г. санкционное давление недружественных стран повлияло на организацию международной деятельности отечественных университетов и привело к необходимости поиска новых зарубежных партнеров. Цель статьи – представить результаты исследования по изучению трансформации векторов международной деятельности российских вузов в условиях современной геополитической ситуации; анализ новой географии и форм международного сотрудничества в образовательной, научной и культурно-гуманитарной сферах.

Материалы и методы. При проведении исследования использовался метод контент-анализа новостной информации о международной деятельности, размещенной на сайтах ведущих российских вузов, органов власти и профильных организаций с картографированием результатов. Для характеристики форм международного сотрудничества использовался метод содержательного анализа новостных сообщений. На основе количественных методов анализировались данные статистики. Применялись методы содержательного анализа, систематизации и классификации информации, содержащейся в теоретических источниках, нормативно-правовых актах, информационно-аналитических материалах.

Результаты исследования. Охарактеризован комплекс санкционных ограничений интернационализации российских вузов. Представлены картограммы новой географии их международного сотрудничества, свидетельствующие об активизации работы по налаживанию международных контактов с вузами СНГ, Азии, Африки и Латинской Америки на фоне происходящего замораживания контактов с западными странами. При этом наибольшее расширение новых международных партнерств, по сравнению с научным сотрудничеством и взаимодействием в культурно-гуманитарной сфере, наблюдается в области образовательной деятельности.

Обсуждение и заключение. Расширение географии международного сотрудничества российских вузов может способствовать минимизации рисков санкционного давления, а также открывать новые возможности для развития долгосрочного международного партнерства и формирования новых мировых центров научно-образовательного превосходства. Материалы статьи могут быть полезны для российских вузов при формировании стратегии международной деятельности в новых геополитических условиях.

© Константинова Л. В., Титова Е. С., Петров А. М., Троска З. А., Никонова О. Д., 2023



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

Ключевые слова: интернационализация вузов, направления международной деятельности вузов, география международного сотрудничества вузов, новая геополитическая ситуация, санкции недружественных стран

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Смена векторов международного сотрудничества российских вузов в условиях новой геополитической ситуации / Л. В. Константинова [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 4. С. 554–573. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.554-573>

Original article

Changing Vectors of International Cooperation of Russian Universities in the New Geopolitical Situation

L. V. Konstantinova[✉], E. S. Titova, A. M. Petrov,
Z. A. Troska, O. D. Nikonova

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation
[✉] kostkas@yandex.ru

Abstract

Introduction. With the implementation of state policy aimed at integrating the Russian higher education into the world educational system, universities internationalization has been intensively developing in recent decades. However, the unprecedented sanction pressure of unfriendly countries (starting in 2022) affected universities international activity prompting them to search for new foreign partners. The purpose of the research was to study the vectors of Russian universities' international activity under transformation in the current geopolitical situation. The analysis of new geography and forms of international cooperation in the educational, scientific, cultural and humanitarian spheres was of specific interest.

Materials and Methods. The method of content analysis was employed to study the news on international activity, posted on the websites of leading Russian universities, government authorities and specialized organizations. The results of this analysis were mapped (the mapping method was used). The method of substantive analysis of news reports was used to obtain a characterization of the forms of international cooperation. Statistical data were analyzed in the article by means of quantitative methods. The methods of substantive analysis, systematization and classification of information contained in theoretical sources, normative-legal acts, information and analytical materials were used.

Results. A set of sanction restrictions on the internationalization of Russian universities is characterized. Diagrammatic maps of the new geography of their international cooperation are presented. They indicate the growth of international contacts with universities in the CIS countries, Asia, Africa and Latin America against the backdrop of the decreased contacts with Western countries.

Discussion and Conclusion. The expansion of international cooperation between Russian universities geography can help minimize risks of sanction pressure, as well as open up new opportunities for the long-term international partnership development and the formation of new world scientific and educational superiority centers. The article can be useful for universities in Russia for forming their international strategy in the new geopolitical conditions.

Keywords: internationalization of universities, directions of universities' international activity, universities international cooperation geography, the current geopolitical situation, unfriendly countries sanctions

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

For citation: Konstantinova L.V., Titova E.S., Petrov A.M., Troska Z.A., Nikonova O.D. Changing Vectors of International Cooperation of Russian Universities in the New Geopolitical Situation. *Integration of Education*. 2023;27(4):554–573. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.554-573>

Введение

На протяжении последних десятилетий основной тенденцией развития международной активности российских вузов являлась интернационализация, которая

предполагала придание международного измерения всем основным направлениям деятельности, включая образовательную, научно-инновационную и социально-культурную [1]. Интернационализация стала



важным механизмом развития национальной системы высшего образования, ориентированной на продвижение отечественных университетов в мировом научно-образовательном пространстве.

Благодаря активно проводимой политике по интеграции российского высшего образования в мировую образовательную систему (Болонский процесс), развитию экспортного потенциала российского образования (федеральный проект «Экспорт образования») и проектов, направленных на повышение международной конкурентоспособности российских вузов (Проект 5-100), процессы интернационализации образования и науки в российских вузах активно развивались и демонстрировали свои ощутимые результаты. С 2011 по 2022 гг. количество иностранных студентов, обучающихся в отечественных университетах, выросло более чем в 2 раза и на начало 2021–2022 учебного года составило 324,1 тыс. чел.¹. Россия вышла на шестое место в мире по числу обучающихся иностранных студентов, привлекая 6 % студентов от общемирового числа, большая часть которых (80 %) приходилась на граждан из стран СНГ, 8 % – из Китая и остальные – из стран Азии, Ближнего Востока и Северной Африки². Программы академической мобильности и двойных дипломов активно развивались во взаимодействии с вузами европейских стран. Так, по Программе Erasmus+ ежегодно свыше 2 000 российских студентов уезжали за рубеж, а в Россию по ней приезжали порядка 1 700 иностранцев³, что способствовало расширению их контактов и кругозора, обмену опытом и идеями.

Стимулирование в рамках государственных программ и проектов международной активности российских ученых, их коллабораций с зарубежными коллегами (Проект 5-100), а также привлечение ведущих ученых из-за рубежа (Программа Мегагрантов) привели к развитию международного научного сотрудничества в университетах. Например, темп роста российских публикаций, индексируемых в международной базе Scopus, за 2016–2020 гг. по отношению к предыдущему пятилетнему периоду увеличился на 198,21 % и превысил мировой, который составил 115,4 %. За период с 2016 по 2021 гг. более чем в полтора раза – с 17 917 до 28 508 – увеличилось количество публикаций российских ученых, написанных в соавторстве с зарубежными коллегами⁴, а их доля достигла сопоставимых величин с усредненным показателем по публикациям из всех стран мира, проиндексированных в Scopus [2]. При этом главными партнерами российских авторов при написании совместных статей были ученые из США, Германии, Китая, Великобритании и Франции⁵.

Кроме этого, российские вузы принимали участие в продвижении российской культуры и русского языка за рубежом.

Однако начавшееся в 2022 г. беспрецедентное санкционное давление недружественных стран в связи с новой геополитической ситуацией и попытка международной изоляции российской высшей школы привели к возникновению серьезных вызовов для интернационализации отечественных вузов и ограничили возможности

¹ Индикаторы образования: 2023 : статистический сборник / Н. В. Бондаренко [и др.]. М. : НИУ ВШЭ, 2023. 432 с. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/819352620.pdf> (дата обращения: 08.05.2023).

² Овчинникова Н., Зоткина М., Гетманская А. Государственные программы образовательной мобильности в разных странах : доклад Центра трансформации образования Московской школы управления СКОЛКОВО [Электронный ресурс]. М. : МШУ «Сколково», 2019. 108 с. URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_International_Mobility_2019.pdf (дата обращения: 10.05.2023).

³ Курилова А. Вузы могут отказаться от сотрудничества с европейскими странами по обмену студентами [Электронный ресурс] // Ведомости. 2022. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2022/06/05/925213-vuzi-otkazatsya-evropeiskimi-stranami> (дата обращения: 02.06.2023).

⁴ Индикаторы науки: 2018 : статистический сборник / Н. В. Городникова [и др.]. М. : НИУ ВШЭ, 2018. 320 с. URL: https://www.hse.ru/data/2018/02/12/1162058327/Science_and_Technology_Indicators_2018.pdf (дата обращения: 20.05.2023); Индикаторы науки: 2023 : статистический сборник / В. В. Власова [и др.]. М. : НИУ ВШЭ, 2023. 416 с. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/818384496.pdf> (дата обращения: 20.05.2023).

⁵ Plackett B. The Future of Research Collaborations Involving Russia [Electronic resource] // Nature. 2022. URL: <https://www.nature.com/articles/d41586-022-00761-9> (дата обращения: 12.04.2023).

международного сотрудничества с западными странами. Выход России из Болонского процесса существенно осложнил сложившиеся за последние двадцать лет отношения российских университетов с европейскими вузами, в рамках которых развивались программы академической мобильности и научного сотрудничества.

В то же время вопрос повышения международной конкурентоспособности российской высшей школы не снят с официальной повестки дня. В Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом в качестве основного направления в области науки и образования определено повышение конкурентоспособности российского образования, научных исследований и разработок, продвижение их на мировом рынке⁶.

Данная ситуация существенным образом повлияла на организацию международной деятельности российских вузов. Университеты, активно участвующие в процессах интернационализации, оказались перед необходимостью формирования новых направлений международного сотрудничества, смены его географии, поиска новых зарубежных партнеров из дружественных стран и установления с ними взаимовыгодных отношений. Эти процессы разворачиваются сегодня в реальном времени и уже имеют определенные результаты, что делает актуальным и возможным их научный анализ.

Целью представленного исследования являлось изучение трансформации векторов международной деятельности российских вузов в условиях новой геополитической ситуации. Задача исследования – описание новой географии и форм международного сотрудничества в образовательной, научной и культурно-гуманитарной сферах.

Обзор литературы

В последние годы вопросы интернационализации и международного сотрудничества вузов широко обсуждаются

в зарубежной и отечественной научной литературе в контексте глобализации и международной образовательной интеграции.

В зарубежных исследованиях рассматриваются общие вопросы интернационализации с точки зрения ее движущих преимуществ и недостатков [3], развития значимости высшего образования в международных отношениях⁷, механизмов воздействия «мягкой силы» [4]; изучается влияние политического режима на интернационализацию вузов [5]; анализируются вопросы международного сотрудничества вузов для достижения Целей устойчивого развития ООН [6], в частности для обеспечения экологической устойчивости [7], а также для перехода к «Индустрии 4.0» [8]. Интернационализация высшего образования рассматривается в рамках реализации трех миссий университетов [9]. Уделяется внимание роли международных организаций в ее развитии [10]; анализируются особенности интернационализации высшего образования в отдельных странах, в том числе в Китае [11], Малайзии [12], Турции [13], Узбекистане [14], Казахстане [15].

Ученые разных стран исследуют инфраструктурные механизмы международной образовательной интеграции, к которым относят создание специализированных национальных учебных центров в зарубежных странах [16], развитие филиальной сети и консорциумов, что, как правило, обусловлено политической волей, а также инициированное вузами создание международных университетских центров⁸. Рассматриваются и учебно-организационные механизмы международной кооперации, в частности, интернационализация учебных программ, реализация программ академической мобильности, формирование межкультурных компетенций и др. [17; 18]. При этом ключевую роль в обеспечении межкультурной образовательной коммуникации зарубежные исследователи отводят распространению национального языка и культуры за

⁶ Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом : Указ Президента Российской Федерации от 05.09.2022 г. № 611 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48280> (дата обращения: 05.05.2023).

⁷ Knight J. Knowledge Diplomacy: The Role of International Higher Education, Research and Innovation in International Relations // International Encyclopedia of Education. 4th ed. Elsevier, 2023. P. 202–209. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.02035-2>

⁸ Там же.



рубежом [16], чему может содействовать формирование соответствующей государственной политики [5], а также развитие мультикультурализма в целом [19].

Важный ракурс исследований международного сотрудничества университетов, отраженных в зарубежной научной литературе, связан с рассмотрением вузов в качестве участников мировой хозяйственной системы. Это оказывается возможным при создании связей между университетами и промышленностью разных стран и формировании международных инновационных сетей [20]. В работах, посвященных изучению воздействия кризисных явлений на интернационализацию вузов, обсуждается влияние пандемии COVID-19 на международные образовательные процессы [21].

В свою очередь российские исследователи концентрируют внимание на реализации крупных стратегических национальных проектов в области интернационализации высшего образования [22], на роли образования в реализации на международном уровне политики «мягкой силы» [23–25], включая вопросы работы с молодежью в странах СНГ [26], а также на факторах присутствия российских вузов на образовательных рынках других стран [27]. Одновременно исследуются проблемы преодоления противоречий между стратегиями интернационализации и ресурсами российских вузов с учетом формирующейся модели предпринимательского университета и институциональной поддержки государства [28].

В качестве основных механизмов и инструментов интернационализации высшего образования отечественными учеными рассматриваются университетские консорциумы, сетевые международные университеты, образовательные проекты в рамках ЕАЭС, ШОС, БРИКС [29]. Исследуются проблемы развития экспортного потенциала российской высшей школы в контексте обеспечения качества высшего образования [27], привлечения иностранных студентов [30], их языковой и культурной адаптации [31], роста международной привлекательности столичных и региональных университетов [32].

Анализируется развитие международной академической мобильности [33; 34], в том числе как детерминанты взаимовыгодного обмена опытом, знаниями и взаимодействия культур [35], а также определяется весомость политических, экономических, технологических и иных факторов для ее развития [36]. Рассматриваются возможности использования инструментов брендинга и цифрового маркетинга для осуществления академических обменов [22].

Отдельно следует отметить последние работы, концентрирующие внимание на вызовах отечественному высшему образованию, диктуемых новой геополитической реальностью [37]. В этом контексте поднимаются проблемы поддержания интереса иностранной молодежи к обучению в России [38], в том числе в связи с выходом из Болонского процесса [39; 40], дополнительных мер по обеспечению экспорта российского образования [41; 42], развития международного научного сотрудничества [43].

Таким образом, несмотря на широкое освещение в научной литературе вопросов интернационализации высшего образования и особенностей международного сотрудничества российских вузов проблемы влияния на него новых геополитических вызовов только начинают попадать в поле научного анализа, процессы смены векторов международного сотрудничества в достаточной мере не изучены, исследования трансформации международного образовательного пространства ввиду геополитических изменений весьма ограничены. В то же время данные процессы требуют отдельного анализа, что и определяет научную актуальность представленного исследования.

Материалы и методы

В целях изучения трансформации международной деятельности российских вузов в условиях новой геополитической ситуации был проведен анализ новостной информации по тематике международной деятельности, размещенной на сайтах ведущих российских университетов, органов власти и организаций, связанных с содействием международному сотрудничеству в сфере высшего образования.



Анализ проводился на основе ежемесячного мониторинга новостной информации в период с 1 марта 2022 г. по 30 апреля 2023 г. В ходе мониторинга отбирались новостные сообщения, содержащие информацию об установлении российскими вузами новых партнерских отношений с вузами и организациями зарубежных стран. Всего было проанализировано 603 новостных сообщения, размещенных на сайтах 35 вузов и 10 организаций и органов власти. Основным

критерием для отбора вузов явилось ежемесячное (в течение указанного периода) размещение на их сайтах информации об установлении новых международных партнерств. В результате в перечень анализируемых вузов вошли 27 столичных и 8 региональных университетов, включая федеральные, научно-исследовательские университеты, вузы – участники Проекта 5-100 и «Приоритет-2030», активно реализующие стратегию интернационализации (табл. 1).

Таблица 1. Список вузов, вошедших в анализ новостной информации

Table 1. List of universities included in the news analysis

Наименование вуза / Universities	Адрес сайта / Website
1	2
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта / Immanuel Kant Baltic Federal University	https://kantiana.ru
Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития России / Russian Foreign Trade Academy (RFTA)	https://www.vavt.ru
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» / Higher School of Economics (National Research University)	https://www.hse.ru
Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина / Pushkin State Russian Language Institute	https://www.pushkin.institute
Государственный университет по землеустройству / State University of Land Use Planning	https://www.guz.ru
Государственный университет управления / State University of Management	https://guu.ru
Дальневосточный федеральный университет / Far Eastern Federal University	https://www.dvfu.ru
Дипломатическая академия МИД России / Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation	https://www.dipacademy.ru
Казанский (Приволжский) федеральный университет / Kazan (Volga Region) Federal University	https://media.kpfu.ru
Национальный исследовательский Мордовский государственный университет / National Research Mordovia State University	https://mrsu.ru
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) / Moscow Aviation Institute (National Research University)	https://mai.ru
Московский городской педагогический университет / Moscow City University (Moscow City Pedagogical University)	https://www.mgpu.ru
Московский государственный институт культуры / Moscow State Institute of Culture	http://www.mgik.org
МГИМО МИД России / MGIMO University	https://mgimo.ru
Московский государственный лингвистический университет / Moscow State Linguistic University	https://linguanet.ru
Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет / Moscow State University of Civil Engineering (National Research University)	https://mgsu.ru
МГТУ им. Н. Э. Баумана / Bauman Moscow State Technical University	https://bmstu.ru
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова / Lomonosov Moscow State University	https://www.msu.ru
Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина / Kutafin Moscow State Law University	https://msal.ru



1	2
Московский педагогический государственный университет / Moscow State Pedagogical University	http://mpgu.su
Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» / National University of Science and Technology "MISIS"	https://misis.ru
Национальный исследовательский университет «МИЭТ» / National Research University of Electronic Technology (MIET)	https://miet.ru
Национальный исследовательский университет «МЭИ» / National Research University "Moscow Power Engineering Institute" (MPEI)	https://mpei.ru
Новосибирский государственный университет / Novosibirsk State University	https://www.nsu.ru
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации / The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration	https://www.ranepa.ru
Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева / Russian Timiryazev State Agrarian University	https://www.timacad.ru
Российский государственный гуманитарный университет / Russian State University for the Humanities	https://www.rsu.ru
Российский государственный социальный университет / Russian State Social University	https://rgsu.net
Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова / Pirogov Russian National Research Medical University	https://rsmu.ru
Российский университет дружбы народов / RUDN University	https://www.rudn.ru
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова / Plekhanov Russian University of Economics	https://рэу.рф
Сибирский федеральный университет / Siberian Federal University	https://news.sfu-kras.ru
Уральский федеральный университет / Ural Federal University	https://urfu.ru
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации / Financial University under the Government of the Russian Federation	http://www.fa.ru
Южно-Уральский государственный университет / South Ural State University	https://www.susu.ru

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

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

Также анализировались новости о международном сотрудничестве в сфере высшего образования, размещенные в рассматриваемый период на сайтах Президента РФ, Правительства РФ, Министерства науки и высшего образования РФ, Министерства иностранных дел РФ, Главного государственного экспертного центра оценки образования, Росмолодежи, Рособнадзора, Россотрудничества, Фонда «Русский мир», а также на интернет-портале СНГ.

Выбор новостных сообщений в качестве основного источника информации обосновывался тем, что ведущие российские вузы активно продвигают себя в информационном и медиапространстве, и значимые

события международной деятельности в большинстве своем отражают в новостных лентах своих сайтов. Это же обоснование относится и к выбору указанных органов власти и организаций.

На первом этапе исследования осуществлялось распределение отобранных в ходе мониторинга новостных сообщений по трем группам, относящимся к трем основным направлениям международного взаимодействия в образовательной, научной и инновационной деятельности, а также культурное и гуманитарное сотрудничество. Для этого использовался метод контент-анализа новостных сообщений. Были определены основные категории анализа, характеризующие данные направления сотрудничества,



на основе которых осуществлялось распределение новостных сообщений по группам.

Группа 1. Международное сотрудничество в образовательной деятельности: обучение иностранных граждан; разработка и реализация совместных, сетевых образовательных программ, программ двойных дипломов; организация образовательных консорциумов вузов, открытие зарубежных филиалов вузов; академическая образовательная мобильность студентов и преподавателей; разработка и реализация образовательных программ на иностранном языке, краткосрочных образовательных программ и мероприятий, проведение зимних и летних школ с международным участием; реализация дистанционного обучения за рубежом, размещение массовых открытых онлайн-курсов на международных платформах.

Группа 2. Международное сотрудничество в научной и инновационной деятельности: реализация совместных межвузовских научных исследований и проектов; международные коллаборации ученых при проведении научных исследований, их академическая научная мобильность, публикации в зарубежных научных изданиях, в том числе в соавторстве с зарубежными коллегами; проведение и участие в международных конференциях; продвижение научной продукции вуза на рынок зарубежных стран; коллаборации с иностранными индустриальными партнерами – заказчиками научной продукции.

Группа 3. Культурное и гуманитарное сотрудничество: реализация программ, проектов, мероприятий, направленных на продвижение русского языка и российской культуры за рубежом, организацию диалога культур и международную интеграцию.

В ходе контент-анализа одно новостное сообщение одновременно могло быть отнесено к двум или трем группам, если в нем содержалась информация об установлении нового международного сотрудничества сразу по нескольким направлениям. В результате из 603 проанализированных новостных сообщений было сформировано 739 текстовых единиц анализа, распределенных по трем группам, характеризующим основные направления международного сотрудничества вузов (табл. 2).

На втором этапе исследования был проведен частотный анализ упоминаний конкретных стран в сформированных текстовых единицах анализа, отнесенных к каждому из направлений международного сотрудничества. На его основе были составлены картограммы, отражающие новую географию международного сотрудничества по указанным направлениям и с окрашиванием цветом разной яркости в зависимости от частоты упоминаний тех стран, с которыми выстраиваются новые международные отношения в сфере высшего образования. Для характеристики форм международного сотрудничества использовался метод содержательного анализа новостных сообщений.

Также в ходе исследования на основе количественных методов анализировались данные статистики. Применялись методы содержательного анализа теоретических источников, нормативно-правовых актов, информационно-аналитических материалов по проблемам международной деятельности российских вузов, интернационализации высшего образования, а также вопросам санкционного давления недружественных стран

Таблица 2. Количество текстовых единиц анализа по группам

Table 2. Number of text units for the analysis (groupwise)

Количество текстовых единиц анализа об установлении новых международных контактов в / Number of text units for the analysis on the new international contacts in the			
образовательной деятельности (группа 1) / field of educational activities (group 1)	научной и инновационной деятельности (группа 2) / field of science and innovation (group 2)	области культурного и гуманитарного сотрудничества (группа 3) / field of cultural and humanitarian cooperation (group 3)	Итого / Total
479	171	89	739



в области высшего образования и науки. Использовались общенаучные методы анализа, синтеза и систематизации полученной информации.

Результаты исследования

Общее санкционное давление недружественных стран на российское высшее образование в условиях новой геополитической ситуации, а также выход России из Болонского процесса повлекли за собой комплекс новых вызовов для международного сотрудничества отечественных вузов. Ограничения коснулись взаимодействий в образовательной и научной деятельности, программ международной мобильности, продвижения российских университетов в международном пространстве. Санкции носят как общий, системный характер и распространяются на все российские вузы, так и точечный характер и распространяются на отдельные образовательные организации. Наиболее выраженными оказались следующие ограничения:

- разрыв/приостановка действия вузами недружественных стран договоров и соглашений о сотрудничестве, определявших комплекс мероприятий и направлений взаимодействия в различных сферах;
- приостановка программ академической мобильности и ограничение возможностей российских студентов обучаться в вузах недружественных стран;
- ограничение доступа к зарубежным образовательным онлайн-ресурсам, включая ведущие мировые образовательные онлайн-платформы;
- транспортно-логистические трудности для приезда на учебу в российские вузы и проблемы с международными переводами денежных средств для оплаты за обучение для иностранных студентов из дружественных стран;
- приостановка совместных научных программ и проектов, международных научных коллабораций и международной мобильности исследователей;
- ограничение доступа к зарубежному научно-исследовательскому оборудованию и расходным материалам;
- приостановка доступа к международным базам цитирования и научной информации;

– ограничение возможностей для публикации статей российских ученых в научных журналах недружественных стран;

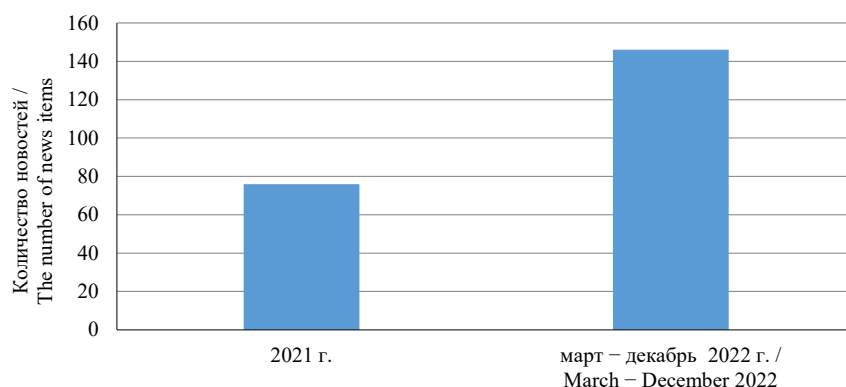
– ограничение доступа к ресурсам международного признания и продвижения российских вузов, в частности доступа к международной аккредитации образовательных программ, организуемой аккредитационными агентствами недружественных стран, а также к ресурсам международных рейтинговых агентств западных стран;

– ограничение в области социально-культурного обмена, отмена российской культуры и языка в недружественных странах, давление на российских студентов за рубежом, репутационные издержки российских ученых и преподавателей.

Введенные ограничения не являются однородными и по-разному проявляются со стороны отдельных стран и вузов, но в целом они представляют собой беспрецедентную попытку международной изоляции российской высшей школы и оказания давления на российские вузы.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что введенные ограничения стимулировали российские вузы, профильные ведомства и организации к мобилизации собственных ресурсов и активизировали работу по установлению новых международных контактов, детерминировав смену векторов международного сотрудничества. За период с марта по декабрь 2022 г. произошел существенный рост количества новостных сообщений, размещенных на сайте Министерства науки и высшего образования РФ в разделе «Международное сотрудничество» по отношению к 2021 г. в целом (рис. 1), что говорит об интенсификации данной работы.

Проведенный анализ свидетельствует о перезагрузке международной деятельности российских вузов под новые условия, задачи и направления. На рисунке 2 в виде картограммы представлены результаты частотного анализа упоминаний в новостных сообщениях вузов тех стран, с которыми, начиная с весны 2022 г., выстраиваются новые партнерства в сфере образовательного, научного и культурно-гуманитарного сотрудничества.



Р и с. 1. Количество новостных сообщений, размещенных на сайте Минобрнауки РФ в разделе «Международное сотрудничество» за 2021 г. и март – декабрь 2022 г., ед.

F i g. 1. The number of news items posted on the website of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation in the section "International Cooperation" in 2021 and March – December 2022 (units)

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

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

Можно видеть, что активизируется работа по налаживанию новых международных контактов с университетами стран СНГ, Азии, Африки и Латинской Америки на фоне происходящего замораживания контактов с западными странами, что свидетельствует об изменении географии международного сотрудничества российских вузов.

Наиболее интенсивно новое международное сотрудничество развивается в сфере образовательной деятельности. Новые партнерства в данной области устанавливаются с вузами Китая, Узбекистана, Киргизии, Беларуси, Казахстана, Ирана, Таджикистана, Сирии, Вьетнама, Армении, Египта, Кубы, Монголии. Ведутся переговоры и подписываются соглашения о сотрудничестве в сфере образовательной деятельности с вузами Сербии, Индии, Индонезии, Азербайджана, Туркменистана, Мьянмы, Шри-Ланка, Гвинеи и др. (рис. 3).

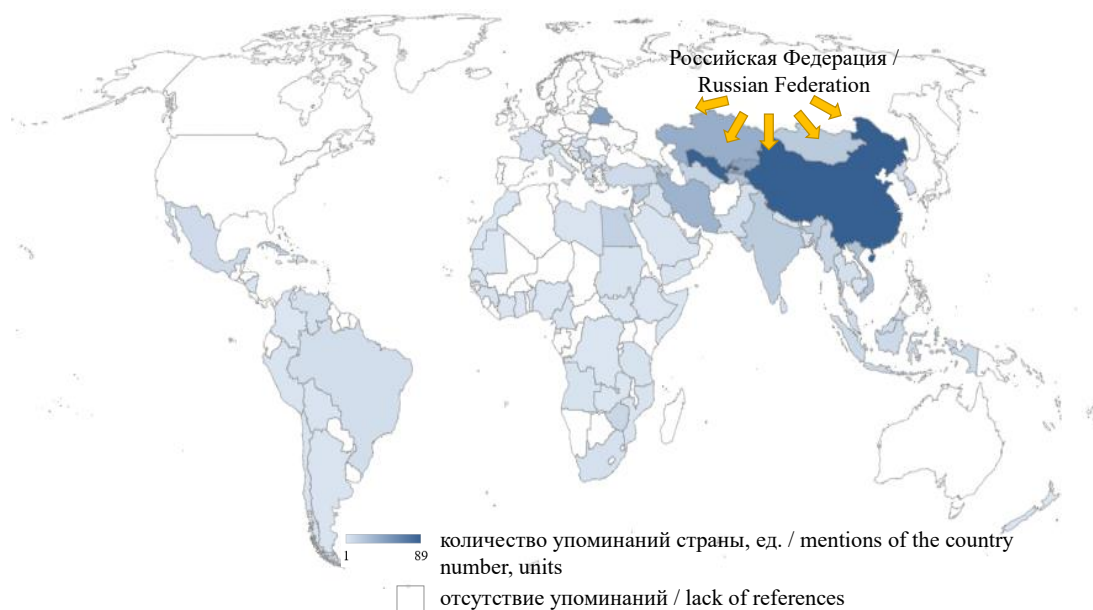
Анализ содержания новостных сообщений об образовательном сотрудничестве позволяет заключить, что происходит налаживание различных форм академической мобильности, достигаются договоренности о реализации совместных образовательных программ, расширяется филиальная сеть

российских вузов в дружественных странах, формируются новые образовательные консорциумы, количественно и качественно меняется география распределения квот для приема иностранных граждан в российские вузы, открываются программы дополнительного профессионального образования для работников зарубежных стран. В целом можно говорить об усилении роли «образовательной дипломатии», «дипломатии знаний»⁹.

Сотрудничество в образовательной сфере тесно связано с взаимодействием между странами в области научной и инновационной деятельности. В настоящее время подходы к международному научному сотрудничеству пересматриваются как на уровне страны в целом, так и в конкретных вузах, осуществляется поиск возможностей быть включенными в мировую науку в условиях введенных ограничений [43]. При этом тематические приоритеты должны быть сопряжены с государственными научно-технологическими приоритетами сторон сотрудничества. Для России сегодня это сфера высокотехнологического здравоохранения, цифровых, природоподобных, экологически чистых и ресурсосберегающих технологий и др.¹⁰

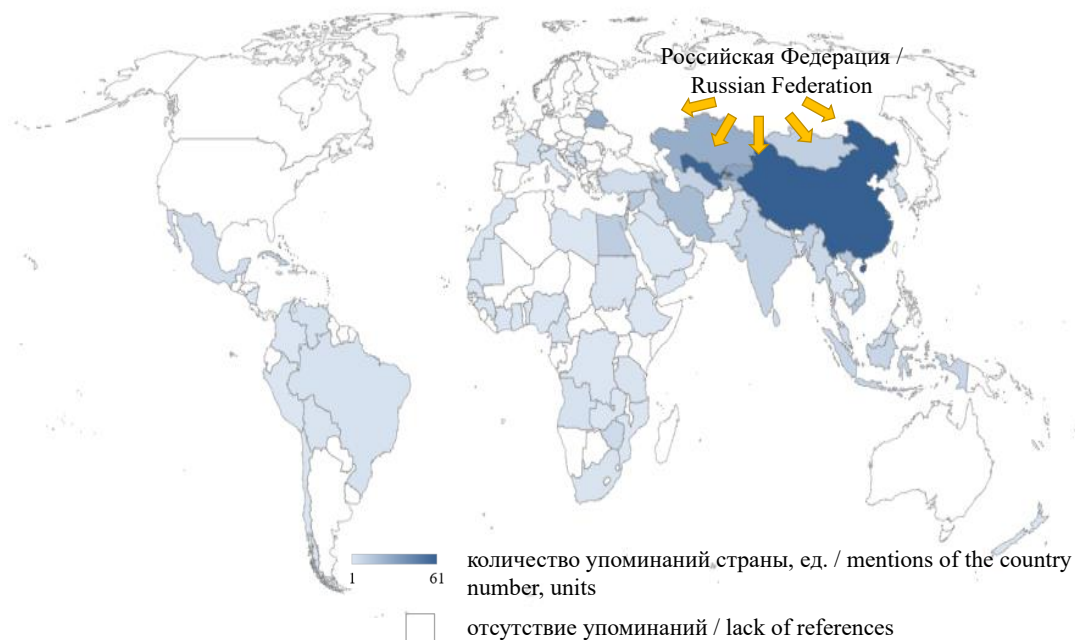
⁹ Knight J. Knowledge Diplomacy: The Role of International Higher Education, Research and Innovation in International Relations.

¹⁰ Концепция международного научно-технического сотрудничества Российской Федерации : одобрена решением Правительства РФ от 08.02.2019 г. № ТГ-П8–952. URL: <https://france.mid.ru/upload/iblock/7f8/7f8aadb5de45b3a58103046d70eabef2.pdf> (дата обращения: 27.05.2023).



Р и с. 2. Новая география международного сотрудничества российских вузов в образовательной, научно-инновационной и культурно-гуманитарной сферах

F i g. 2. New geography of Russian universities international cooperation in the educational, scientific and innovative, cultural and humanitarian spheres



Р и с. 3. Новая география международного сотрудничества российских вузов в образовательной деятельности

F i g. 3. New geography of Russian universities international cooperation in the educational activities

В том числе по данным направлениям в настоящее время российские вузы активно налаживают контакты в научной сфере с Китаем, Узбекистаном, Белоруссией, Казахстаном, Ираном, Вьетнамом, Киргизией, Индией и др. Имеются отдельные сообщения о формирующемся научном сотрудничестве с Монголией, Мьянмой, Объединенными Арабскими Эмиратами и рядом других стран (рис. 4).

С указанными странами планируются к реализации межправительственные соглашения о сотрудничестве в области науки и технологий, ведется работа по налаживанию взаимодействия для совместного решения инновационных задач перехода к новому технологическому укладу, использованию «больших данных» и технологий искусственного интеллекта. Проводятся конкурсы для организации совместных научных исследований; налаживается научное сотрудничество между российскими университетами и зарубежными промышленными партнерами из дружественных стран. Развитие новых научных партнерств приводит к росту совместных научных публикаций российских ученых с коллегами из дружественных стран. Так, по данным Nature, в 2022 г. увеличилась доля статей исследователей из России в международном соавторстве с учеными из Китая, Индии, Казахстана и Ирана, тогда как доля публикаций в соавторстве с американскими или немецкими авторами снизилась¹¹.

Происходящие геополитические изменения стимулируют активизацию использования механизмов «мягкой силы» [44], которые наряду с образованием и наукой включают распространение в мире российской культуры, национальных ценностей, традиций, популяризацию и изучение русского языка. Проведенный анализ показывает, что в современных условиях российские вузы становятся площадками для реализации проектов культурного и гуманитарного сотрудничества с зарубежными странами, тем самым формируя ресурсы внешнеполитического влияния [45]. Активизируется культурное сотрудничество российских вузов

с университетами и организациями из стран СНГ, в частности из Узбекистана, Беларуси, Киргизии, Азербайджана, а также с вузами Китая, Ирана и других стран. Имеются сообщения о налаживании культурно-гуманитарного взаимодействия с Суданом, Шри-Ланкой, Южно-Африканской Республикой, Грецией, Турцией, Перу, Мексикой и другими странами (рис. 5).

С целью формирования систематических международных связей отечественными вузами на базе зарубежных образовательных организаций и российских представительств создаются национальные культурные центры, открываются центры изучения русского языка. Для иностранных студентов, обучающихся в России, проводятся мероприятия, направленные на их культурную интеграцию и обучение русскому языку, реализуются проекты в сфере диалога культур со странами-партнерами. Развиваются иные формы активного присутствия национальной культуры в зарубежных странах. В целом в международной стратегии российских вузов культурное и гуманитарное сотрудничество с зарубежными странами получает новый импульс развития.

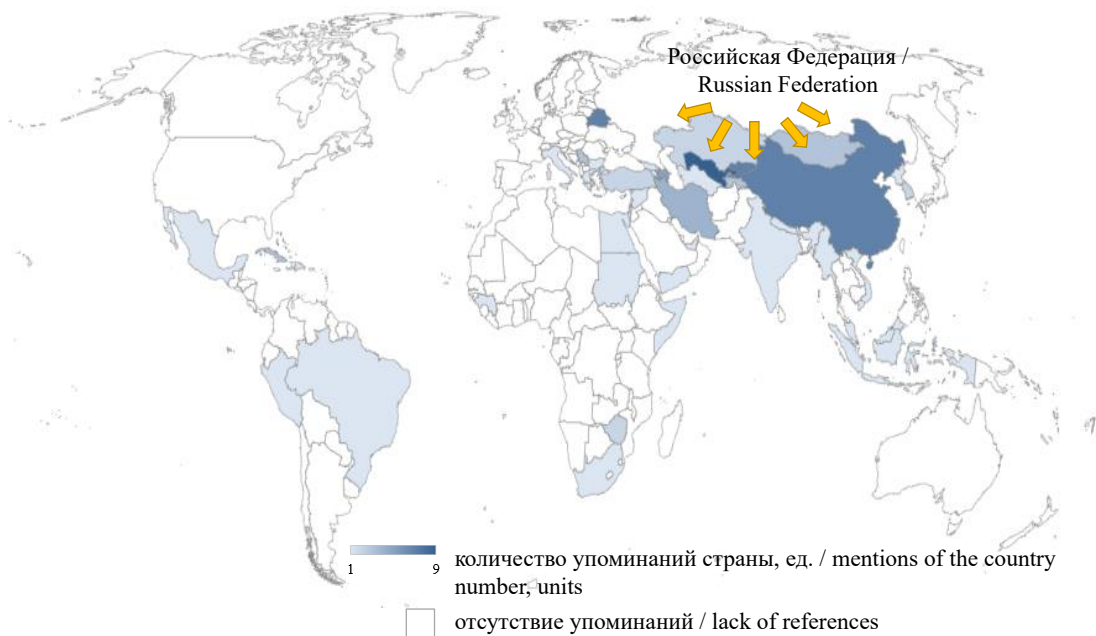
Сопоставляя картограммы, отражающие новую географию международного сотрудничества российских вузов в образовательной, научно-инновационной и культурно-гуманитарной сферах, можно видеть, что наибольшее расширение географии и установление новых международных партнерств, по сравнению с научным сотрудничеством и взаимодействием в культурно-гуманитарной сфере, наблюдается в области образовательной деятельности. Представляется, что это, с одной стороны, отражает традиционную структуру международной деятельности отечественных вузов, а с другой, может определять ориентиры ее дальнейшей трансформации и развития. При этом, как свидетельствуют проанализированные новостные сообщения, российское академическое сообщество остается открытым для научно-образовательного сотрудничества со всеми странами мира.

¹¹ Van Noorden R. Data Hint at Russia's Shifting Science Collaborations after Year of War [Electronic resource] // Nature. 2023. URL: <https://www.nature.com/articles/d41586-023-00552-w> (дата обращения 02.06.2023).



Р и с . 4. Новая география международного сотрудничества российских вузов в области научной и инновационной деятельности

F i g . 4. New geography of Russian universities international cooperation in the field of scientific and innovative activities



Р и с . 5. Новая география культурного и гуманитарного сотрудничества российских вузов с зарубежными странами

F i g . 5. New geography of cultural and humanitarian cooperation between Russian universities and foreign countries



Обсуждение и заключение

Введенные ограничения западных стран в сфере высшего образования и науки в условиях новой геополитической ситуации определяют ряд рисков, которые могут повлиять не только на процессы интернационализации российских вузов, но и в целом на перспективы развития российской высшей школы. К их числу можно отнести следующие риски.

1. Спад качества образования в связи с ограничениями доступа к международным образовательным ресурсам и опыту.

2. Снижение результативности научно-исследовательской деятельности в связи с ограничениями доступа к международным ресурсам научного знания, научно-технической информации, лабораторным материалам и приборной базе.

3. Сокращение объемов финансирования в связи с ограничениями доступа к ресурсам зарубежных фондов и организаций, средствам студентов-иностранцев граждан, а также в связи с барьерами для переводов денежных средств из-за рубежа.

4. Снижение международного признания и экспортного потенциала российских вузов и российской системы высшего образования в целом.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что действия российских вузов сегодня направлены на минимизацию данных рисков, проявлением чего является активизация их международной деятельности, смена географии международного сотрудничества с западного направления на восточное и продуцирование обновленных форм взаимодействия в области образования, науки и культурно-гуманитарной сферы. В текущей геополитической ситуации интенсифицируется работа российских вузов с вузами из стран Союза независимых государств, Организацией исламского сотрудничества, Ассоциацией государств Юго-Восточной Азии, Африканского союза, БРИКС, Латинской Америки по налаживанию академической мобильности, реализации совместных образовательных программ, открытию филиалов, формированию новых образовательных консорциумов, установлению межвузовского научного сотрудничества и научных

коллаборации с индустриальными партнерами по приоритетным направлениям научно-технологического развития, написанию совместных научных статей, созданию российских национальных культурных центров и центров изучения русского языка. При этом наиболее активно, по сравнению с научными и культурными контактами, развиваются международные проекты в образовательной сфере.

Несмотря на то, что новые зарубежные контакты российских вузов пока не компенсируют приостановку сотрудничества с западными странами в полной мере, особенно в научной сфере, а культурно-гуманитарное сотрудничество только начинает набирать обороты, выстраиваемые взаимодействия могут рассматриваться как новые перспективные возможности для развития долгосрочного международного партнерства с широким географическим охватом, социально-экономическим потенциалом и культурным разнообразием на основе множества взаимных интересов. Обновление российскими вузами географии международного сотрудничества способно дать импульс к формированию новых мировых центров научно-образовательного превосходства, обеспечить ресурсами технологического развития страны – участницы взаимодействия в соответствии с глобальными и национальными задачами.

В целом в новой геополитической ситуации международная интеграция в области высшего образования становится важным механизмом укрепления и трансформации международного сотрудничества России в целом. Роль высшего образования во внешнеполитических процессах возрастает. Образовательное сотрудничество с иностранными государствами, обучение зарубежных студентов в национальных вузах становится эффективным инструментом продвижения внешнеполитических интересов на мировой арене. При этом наиболее перспективным может стать сотрудничество в области содействия достижению Целей устойчивого развития, определенных ООН. В этой связи в современных условиях международные взаимодействия в сфере высшего образования следует рассматривать как новую политическую ценность,



а формируемые в ходе них научно-образовательные результаты и получаемые знания – как важный экономический ресурс.

Дальнейшие исследования данной проблематики могут быть направлены на мониторинг результатов новых международных партнерств российских вузов в сфере образовательного, научного и культурного взаимодействия, а также на анализ глубины

и масштабов трансформации интернационализации российской высшей школы под влиянием новых геополитических факторов.

Результаты исследования могут быть использованы российскими вузами при формировании новых направлений и форм международного сотрудничества, определении стратегии интернационализации в условиях современных геополитических реалий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Knight J. Five Truths about Internationalization // *International Higher Education*. 2012. No. 69. P. 4–5. <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.69.8644>
2. Тематические приоритеты научных исследований в мире и в России: анализ публикационной активности на основе данных SciVal / Л. В. Константинова [и др.] // *Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова*. 2022. № 5. С. 147–163. <https://doi.org/10.21686/2413-2829-2022-5-147-163>
3. Moshtari M., Safarpour A. Challenges and Strategies for the Internationalization of Higher Education in Low-Income East African Countries // *Higher Education*. 2023. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-00994-1>
4. Zhu K., Yang R. Emerging Resources of China's Soft Power: A Case Study of Cambodian Participants from Chinese Higher Education Programs // *Higher Education Policy*. 2023. Vol. 36. P. 633–655. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00278-w>
5. Hsieh C.-C. Internationalization of Higher Education in the Crucible: Linking National Identity and Policy in the Age of Globalization // *International Journal of Educational Development*. 2020. Vol. 78. Article no. 102245. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102245>
6. Scherak L., Rieckmann M. Developing ESD Competences in Higher Education Institutions – Staff Training at the University of Vechta // *Sustainability*. 2020. Vol. 12, issue 24. Article no. 10336. <https://doi.org/10.3390/su122410336>
7. Pawar V., Vhatkar A., Dash S. Internationalization of Higher Education and Environmental Sustainability: An Analytical Overview // *Journal of Pharmaceutical Negative Results*. 2023. Vol. 14, issue 1. P. 546–550. URL: <https://www.pnrjournal.com/index.php/home/article/view/6661/8631> (дата обращения: 17.04.2023).
8. Permitasari D., Nurhaeni I. D. A., Haryati R. H. Sustainability of Internationalization of Higher Education in Industrial Revolution 4.0 Era: A Systematic Literature Review // *Conference: 1st International Conference on Administration Science (ICAS 2019)*. Netherlands : Atlantis Press, 2019. P. 88–92. <https://doi.org/10.2991/icas-19.2019.19>
9. Ortiz-Rojo R., Finardi K. Internationalization of Universities and Quality Education: A Focus on Teaching, Research and Outreach Activities // *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*. 2023. Vol. 44, no. 2. Article no. e64774. URL: <https://clck.ru/362Dab> (дата обращения: 17.04.2023).
10. Burnett N. The Role of International Organizations in Education // *International Journal of Educational Development*. 2023. Vol. 97. Article no. 102734. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102734>
11. Ngao A. I., Sang G. Understanding the Approaches towards Internationalization of Higher Education in China: A Review // *Beijing International Review of Education*. 2023. Vol. 4, issue 4. P. 629–653. <https://doi.org/10.1163/25902539-04040008>
12. Kenayathulla H. B. Internationalization of Malaysian Higher Education in the Post COVID-19 Era // *Crafting the Future of International Higher Education in Asia via Systems Change and Innovation. Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance*; ed by A. Y. C. Hou [et al.]. Singapore : Springer, 2023. P. 123–137. https://doi.org/10.1007/978-981-99-1874-4_7
13. Eriçok B., Arastaman G. Understanding the Internationalization of Higher Education in Turkey: The meaning and Current Policies // *International Online Journal of Educational Sciences*. 2022. Vol. 14, issue 4. P. 1107–1124. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED625563.pdf> (дата обращения: 25.04.2023).
14. Uralov O. S. Internationalization of Higher Education in Uzbekistan // *Social Sciences & Humanities Open*. 2020. Vol. 2, issue 1. Article no. 100015. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100015>
15. Internationalization of Higher Education in Kazakhstan: From Political Will to Implementation / A. Akkari [et al.] // *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 2023. Vol. 31, no. 119. Article no. e0223730. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362023003103730>
16. Zhou Y. Confucius Institute in the Sino-Thai relations: A Display of China's Soft Power // *Asian Journal of Social Science*. 2021. Vol. 49, issue 4. P. 234–243. <https://doi.org/10.1016/j.ajss.2021.09.009>



17. Gérard E., Lebeau Y. Trajectories within International Academic Mobility: A Renewed Perspective on the Dynamics and Hierarchies of the Global Higher Education Field // *International Journal of Educational Development*. 2023. Vol. 100. Article no. 102780. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102780>
18. Greek M., Jonsmoen K. M. Transnational Academic Mobility in Universities: The Impact on a Departmental and an Interpersonal Level // *Higher Education*. 2021. Vol. 81. P. 591–606. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00558-7>
19. Jayadi K., Abduh A., Basri M. A Meta-Analysis of Multicultural Education Paradigm in Indonesia // *Heliyon*. 2022. Vol. 8, issue 1. Article no. e08828. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08828>
20. Cai Y. Towards a New Model of EU-China Innovation Cooperation: Bridging Missing Links between International University Collaboration and International Industry Collaboration // *Technovation*. 2023. Vol. 119. Article no. 102553. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2022.102553>
21. Rethinking International Cooperation in Higher Education Institutions, in the Post COVID World from the Student's Perspective / R. P. Estébanez [et al.] // *International Journal of Educational Development*. 2023. Vol. 98. Article no. 102750. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102750>
22. Николаев В. К. Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31, № 2. С. 149–166. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166>
23. Манукян А. Р. Роль образования в «мягкой силе» современного государства // *Социально-гуманитарные знания*. 2023. № 3. С. 133–137. URL: <https://elck.ru/362Nxx> (дата обращения: 22.05.2023).
24. Смирнов В. А. Российское образование: субъект или объект «мягкой силы»? // *Ученые записки Новгородского государственного университета*. 2020. № 4 (29). [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.4\(29\).25](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.4(29).25)
25. Антонова Н. Л., Сущенко А. Д., Попова Н. Г. «Мягкая сила» высшего образования как фактор мирового лидерства // *Образование и наука*. 2020. Т. 22, № 1. С. 31–58. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-31-58>
26. Ростовская Т. К., Васильева Е. Н. Образование как ресурс формирования «мягкой силы» в работе с молодыми соотечественниками, проживающими в странах СНГ // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32, № 5. С. 21–35. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-5-21-35>
27. Комлева В. В. Экспортный потенциал российского высшего образования // *Этносоциум и межнациональная культура*. 2020. № 5 (143). С. 9–21. URL: <https://ethnosocium.com/ru/journals/ethnosocium/issue/2020-143/2088> (дата обращения: 22.04.2023).
28. Никитенко Е. В. Интернационализация высшего образования в России: в поисках путей развития // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32, № 5. С. 125–137. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-5-125-137>
29. Платонова Е. Д., Федотова О. Д. Международное сотрудничество в российском образовательном пространстве: современные тренды // *The Scientific Heritage*. 2022. № 84. С. 43–45. <https://doi.org/10.24412/9215-0365-2022-84-5-43-45>
30. Гусейн-Заде Рена Г. К., Деревянченко А. А. Иностранные студенты в российских вузах // *Знание. Понимание. Умение*. 2021. № 1. С. 139–156. URL: <https://journals.mosgu.ru/zpu/article/view/1338/1620#> (дата обращения: 04.05.2023)
31. Горбулинская Е. И., Кокова Э. Л., Малахова Н. Н. Актуальные вопросы организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направления его развития // *Известия Воронежского государственного педагогического университета*. 2022. № 4. С. 109–113. https://doi.org/10.47438/2309-7078_2022_4_109
32. Привлекательность российских вузов среди иностранных студентов в условиях глобальной конкуренции на рынках образовательных услуг / В. В. Бондаренко [и др.] // *Интеграция образования*. 2022. Т. 26, № 1. С. 72–92. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.072-092>
33. Парахина О. В., Дегтяренко К. А., Ахмедова Э. И. К вопросу о развитии академической мобильности в системе высшего образования РФ // *Глобальный научный потенциал*. 2022. № 5 (134). С. 40–44. URL: [http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/134/g-n-p-5\(134\)-main.pdf](http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/134/g-n-p-5(134)-main.pdf) (дата обращения: 17.05.2023).
34. Ростовская Т. К., Золотарева О. А. Тенденции академической мобильности в России: статистическая аналитика и прогностика // *Интеграция образования*. 2021. Т. 25, № 3. С. 421–439. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.421-439>
35. Трофимова И. Н. Международное сотрудничество российских вузов и академическая мобильность (по материалам отчетов о самообследовании) // *Социодинамика*. 2021. № 9. С. 1–10. <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2021.9.36241>
36. Студенческая мобильность как форма интернационализации образования: системный подход к организации / А. Е. Годенко [и др.] // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 7. С. 129–138. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-7-129-138>



37. Зотов В. С. О некоторых проблемах организации международной деятельности российских вузов // Вестник Дипломатической академии МИД России. Россия и мир. 2022. № 4 (34). С. 48–65. URL: https://www.dipacademy.ru/documents/5982/Вестник_4_2022_постр_2.pdf (дата обращения: 19.04.2023).
38. Ростовская Т. К., Скоробогатова В. И. Вызовы образовательной миграции на современном этапе // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 105–113. <https://doi.org/10.15826/umpra.2022.02.016>
39. Крышка В. И., Беляев В. И. Принцип персонализма в реорганизации высшего экономического образования в условиях отказа от «Болонского процесса»: вопросы методологии и теории // Экономика. Профессия. Бизнес. 2023. № 1. С. 52–58. URL: <http://journal.asu.ru/ec/article/view/epb202306> (дата обращения: 18.04.2023).
40. Кетова Л. П. Болонская система высшего образования – «прожитый этап» для России, что дальше? Ожидания и надежды преподавательского корпуса // Гуманитарный Вестник Донского государственного аграрного университета 2022. № 2. С. 126–138. URL: http://ej-dongau.ru/ГВ_2.22.pdf (дата обращения: 12.05.2023).
41. Лебедев А. А., Ридигер А. В. О функционировании программ экспорта образования российских университетов в условиях санкций // Информация и инновации. 2022. Т. 17, № 3. С. 49–58. <https://doi.org/10.31432/1994-2443-2022-17-3-49-58>
42. Сорокина Г. В., Гуров Ф. Н. Гуманитарное импортозамещение: что стоит за исключением России из Болонского процесса? // Сибирский философский журнал. 2022. Т. 20, № 2. С. 57–67. <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2022-20-2-57-67>
43. Дежина И. Г. Международное научное сотрудничество российских вузов в новых условиях: ограничения и возможности // ЭКО. 2022. Т. 52, № 11. С. 125–143. <https://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2022-11-125-143>
44. Коваленко А. А. Культура как ключевой элемент «мягкой силы» Российской Федерации // Этносоциум и межнациональная культура. 2021. № 10. С. 9–12. EDN: RUJRW
45. Иванов В. Г. «Потенциальная мягкая сила» как ресурс внешнеполитического влияния // Вестник РУДН. Сер.: Политология. 2016. № 4. С. 101–104. <https://doi.org/10.22363/2313-1438-2016-4-101-104>

Поступила в редакцию 28.06.2023; поступила после рецензирования 11.09.2023;
принята к публикации 20.09.2023.

Об авторах:

Константинова Лариса Владимировна, доктор социологических наук, профессор, директор Научно-исследовательского института развития образования Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (117997, Российская Федерация, г. Москва, Стремянный пер., д. 36), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7969-5356>, Scopus ID: 57207940572, Researcher ID: M-7126-2018, kostkas@yandex.ru

Титова Екатерина Сергеевна, кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института развития образования Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (117997, Российская Федерация, г. Москва, Стремянный пер., д. 36), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2639-9502>, Scopus ID: 57200447054, Researcher ID: V-5066-2018, es_titova@inbox.ru

Петров Антон Маркович, кандидат экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института развития образования Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (117997, Российская Федерация, г. Москва, Стремянный пер., д. 36), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4582-8066>, Scopus ID: 57197858076, Researcher ID: T-5756-2018, petrov-am2000@yandex.ru

Троска Зульфия Алимжановна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института развития образования Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (117997, Российская Федерация, г. Москва, Стремянный пер., д. 36), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8038-0677>, Scopus ID: 57189096444, Researcher ID: G-5883-2016, Troska.za@rea.ru

Никонова Ольга Дмитриевна, младший научный сотрудник Научно-исследовательского института развития образования Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (117997, Российская Федерация, г. Москва, Стремянный пер., д. 36), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1117-6955>, Scopus ID: 56426589500, Researcher ID: AAE-6395-2022, Nikonova.OD@rea.ru

Заявленный вклад авторов:

Л. В. Константинова – разработка концепции исследования; организация и координация исследования; формулировка выводов; доработка текста.

Е. С. Титова – обзор зарубежных исследований по теме исследования; анализ эмпирических материалов и интерпретация результатов; подготовка графических материалов.



А. М. Петров – обзор отечественных исследований по теме исследования; работа над библиографией; формулировка выводов; оформление текста.

З. А. Троска – сбор информации; участие в анализе отечественных и зарубежных исследований по теме исследования.

О. Д. Никонова – участие в сборе и первичной обработке эмпирических материалов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Knight J. Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*. 2012;(69):4–5. <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.69.8644>
2. Konstantinova L.V., Petrov A.M., Vorozhikhin V.V., Iskandaryan R.A., Mayakov D.M., Shtykhno D.A. Subject Priorities of Academic Research in Russia and the World: Analysis of Publication Activity Based on SciVal Data. *Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*. 2022;(5):147–163. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21686/2413-2829-2022-5-147-163>
3. Moshtari M., Safarpour A. Challenges and Strategies for the Internationalization of Higher Education in Low-Income East African Countries. *Higher Education*. 2023. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-00994-1>
4. Zhu K., Yang R. Emerging Resources of China's Soft Power: A Case Study of Cambodian Participants from Chinese Higher Education Programs. *Higher Education Policy*. 2023;36:633–655. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00278-w>
5. Hsieh C.-C. Internationalization of Higher Education in the Crucible: Linking National Identity and Policy in the Age of Globalization. *International Journal of Educational Development*. 2020;78:102245. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102245>
6. Scherak L., Rieckmann M. Developing ESD Competences in Higher Education Institutions – Staff Training at the University of Vechta. *Sustainability*. 2020;12(24):10336. <https://doi.org/10.3390/su122410336>
7. Pawar V., Vhatkar A., Dash S. Internationalization of Higher Education and Environmental Sustainability: An Analytical Overview. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*. 2023;14(1):546–550. Available at: <https://www.pnrjournal.com/index.php/home/article/view/6661/8631> (accessed 17.04.2023).
8. Permitasari D., Nurhaeni I.D.A., Haryati R.H. Sustainability of Internationalization of Higher Education in Industrial Revolution 4.0 Era: A Systematic Literature Review. In: *Conference: 1st International Conference on Administration Science (ICAS 2019)*. Netherlands: Atlantis Press; 2019. p. 88–92. <https://doi.org/10.2991/icas-19.2019.19>
9. Ortiz-Rojo R., Finardi K. Internationalization of Universities and Quality Education: A Focus on Teaching, Research and Outreach Activities. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*. 2023;44(2):e64774. Available at: <https://clck.ru/362Dab> (accessed 17.04.2023).
10. Burnett N. The Role of International Organizations in Education. *International Journal of Educational Development*. 2023;97:102734. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102734>
11. Ngao A.I., Sang G. Understanding the Approaches towards Internationalization of Higher Education in China: A Review. *Beijing International Review of Education*. 2023;4(4):629–653. <https://doi.org/10.1163/25902539-04040008>
12. Kenayathulla H.B. Internationalization of Malaysian Higher Education in the Post COVID-19 Era. In: *Crafting the Future of International Higher Education in Asia via Systems Change and Innovation. Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance*; Hou A.Y.C., Smith J., Mok K.H., Guo C.Y. (eds). Singapore: Springer; 2023. p. 123–137. https://doi.org/10.1007/978-981-99-1874-4_7
13. Eriçok B., Arastaman G. Understanding the Internationalization of Higher Education in Turkey: The meaning and Current Policies. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2022;14(4):1107–1124. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED625563.pdf> (accessed 25.04.2023).
14. Uralov O.S. Internationalization of Higher Education in Uzbekistan. *Social Sciences & Humanities Open*. 2020;2(1):100015. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100015>
15. Akkari A., Seidikenova A., Bakitov A., Minazheva G. Internationalization of Higher Education in Kazakhstan: From Political Will to Implementation. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 2023;31(119):e0223730. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362023003103730>
16. Zhou Y. Confucius Institute in the Sino-Thai Relations: A Display of China's Soft Power. *Asian Journal of Social Science*. 2021;49(4):234–243. <https://doi.org/10.1016/j.ajss.2021.09.009>
17. Gérard E., Lebeau Y. Trajectories within International Academic Mobility: A Renewed Perspective on the Dynamics and Hierarchies of the Global Higher Education Field. *International Journal of Educational Development*. 2023;100:102780. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102780>



18. Greek M., Jonsmoen K.M. Transnational Academic Mobility in Universities: The Impact on a Departmental and an Interpersonal Level. *Higher Education*. 2021;81:591–606. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00558-7>
19. Jayadi K., Abduh A., Basri M. A Meta-Analysis of Multicultural Education Paradigm in Indonesia. *Heliyon*. 2022;8(1):e08828. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08828>
20. Cai Y. Towards a New Model of EU-China Innovation Cooperation: Bridging Missing Links between International University Collaboration and International Industry Collaboration. *Technovation*. 2023;119:102553. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2022.102553>
21. Estébanez R.P., Grande E.U., Espada M.C., Villacorta M.A., Lorain M.A., Martín G.R. Rethinking International Cooperation in Higher Education Institutions, in the Post COVID World from the Student's Perspective. *International Journal of Educational Development*. 2023;98:102750. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102750>
22. Nikolaev V.K. Exporting Russian Higher Education in the Conditions of a New Reality. *Higher Education in Russia*. 2022;31(2):149–166. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166>
23. Manukyan A.R. The Role of Education in the “Soft Power” of the Modern State. *Sotsialno-gumani-tarnye znaniya*. 2023;(3):133–137. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://clck.ru/362Nxx> (accessed 22.05.2023).
24. Smirnov V.A. Russian Education: Subject or Object of “Soft Power”? *Memoirs of NovSU*. 2020;(4). (In Russ., abstract in Eng.) [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.4\(29\).25](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.4(29).25)
25. Antonova N.L., Sushchenko A.D., Popova N.G. Soft Power of Higher Education as a Global Leadership Factor. *The Education and Science Journal*. 2020;22(1):31–58. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-31-58>
26. Rostovskaya T.K., Vasilieva E.N. Education as a Resource for the Formation of “Soft Power” in Working with Young Compatriots Living in the CIS Countries. *Higher Education in Russia*. 2023;32(5):21–35. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-5-21-35>
27. Komleva V.V. Export Potential of Russian Higher Education. *Etnosotsium i mezhnatsionalnaya kul-tura*. 2020;(5):9–21. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://etnosocium.com/ru/journals/etnosocium/issue/2020-143/2088> (accessed 22.04.2023).
28. Nikitenko E.V. Internationalization of Higher Education in Russia: In Search for Development. *Higher Education in Russia*. 2023;32(5):125–137. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-5-125-137>
29. Platonova E.D., Fedotova O.D. The International Cooperation in the Russian Educational Field: Modern Trends. *The Scientific Heritage*. 2022;(84):43–45. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/9215-0365-2022-84-5-43-45>
30. Guseyn-Zade R.G., Derevyanchenko A.A. Foreign Students in Russian Universities. *Znanie. Poni-manie. Umenie*. 2021;(1):139–156. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://journals.mosgu.ru/zpu/article/view/1338/1620#> (accessed 04.05.2023).
31. Gorbulinskaya E.I., Kokova E.L., Malakhova N.N. Topical Issues of the Organization of Training for Foreign Students in a Russian University and Directions of Its Development. *Izvestia Voronezh State Pedagogi-cal University*. 2022;(4):109–113. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.47438/2309-7078_2022_4_109
32. Bondarenko V.V., Polutin S.V., Yudina V.A., Tanina M.A., Leskina O.N. Attractiveness of Russian Uni-versities among Foreign Students in Conditions of Competitive Global Markets of Educational Services. *Integra-tion of Education*. 2022;26(1):72–92. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.072-092>
33. Parakhina O.V., Degtyarenko K.A., Akhmedova E.I. To the Question of Developing Academic Mobility in the System of Higher Education in the Russian Federation. *Global Scientific Potential*. 2022;(5):40–44. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: [http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/134/g-n-p-5\(134\)-main.pdf](http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/134/g-n-p-5(134)-main.pdf) (accessed 17.05.2023).
34. Rostovskaya T.K., Zolotareva O.A. Trends of Academic Mobility in Russia: Statistical Analysis and Fore-casting. *Integration of Education*. 2021;25(3):421–439. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.421-439>
35. Trofimova I.N. International Cooperation of Russian Universities and Academic Mobility (Based on Self-Examination Reports). *Sociodynamics*. 2021;(9):1–10. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2021.9.36241>
36. Godenko A.E., Boyko G.V., Gadgiev R.B., Filimonova N.Yu. Student Mobility as a Form of Internatio-nalization of Education: A Systems Approach to Management. *Higher Education in Russia*. 2021;30(7):129–138. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-7-129-138>
37. Zotov S.V. Some Problems within the Organization of International Activity of Russian Universities. *The Herald of the Diplomatic Academy of the MFA of Russia. Russia and the World*. 2022;(4):48–65. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://www.dipacademy.ru/documents/5982/Вестник_4_2022_постр_2.pdf (ac-cessed 19.04.2023).



38. Rostovskaya T.K., Skorobogatova V.I. Challenges of Educational Migration at the Present Stage. *University Management: Practice and Analysis*. 2022;26(2):105–113. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2022.02.016>
39. Kryshka V.I., Belyaev V.I. Reorganizing Higher Economic Education: Embracing Personalism and Moving Beyond the Bologna Process in Methodology and Theory. *Economics Profession Business*. 2023;(1):52–58. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://journal.asu.ru/ec/article/view/epb202306> (accessed 18.04.2023).
40. Ketova L.P. The Bologna System of Higher Education Is a “Lived Stage” for Russia, What’s Next? Expectations and Hopes of the Teaching Staff. *Humanitarian Bulletin Don State Agrarian University*. 2022;(2):126–138. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: http://ej-dongau.ru/TB_2.22.pdf (accessed 12.05.2023).
41. Lebedev A.A., Ridiger A.V. About Russian University Education Export Programs under Sanctions. *Information and Innovations*. 2022;17(3):49–58. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31432/1994-2443-2022-17-3-49-58>
42. Sorina G.V., Gurov P.N. Excluding Russia from the Bologna Process: What is Behind This? *Siberian Journal of Philosophy*. 2022;20(2):57–67. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2022-20-2-57-67>
43. Dezhina I. International Scientific Cooperation of Russian Universities in New Conditions: Limitations and Opportunities. *ECO*. 2022;52(11):125–143. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2022-11-125-143>
44. Kovalenko A.A. [Culture as a Key Element of the “Soft Power” of the Russian Federation]. *Ethnosocium and Interethnic Culture*. 2021;(10):9–12. (In Russ.) EDN: RUJRWH
45. Ivanov V.G. “Potential Soft Power” as a Resource of Political Influence. *RUDN Journal of Political Science*. 2016;(4):101–104. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22363/2313-1438-2016-4-101-104>

Submitted 28.06.2023; revised 11.09.2023; accepted 20.09.2023.

About the authors:

Larisa V. Konstantinova, Dr.Sci. (Sociol.), Professor, Director of the Research Institute “Education Development”, Plekhanov Russian University of Economics (36 Stremyanny Lane, Moscow 117997, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7969-5356>, **Scopus ID:** 57207940572, **Researcher ID:** M-7126-2018, kostkas@yandex.ru

Ekaterina S. Titova, Cand.Sci. (Econ.), Leading Researcher of the Research Institute “Education Development”, Plekhanov Russian University of Economics (36 Stremyanny Lane, Moscow 117997, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2639-9502>, **Scopus ID:** 57200447054, **Researcher ID:** V-5066-2018, es_titova@inbox.ru

Anton M. Petrov, Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor, Leading Researcher of the Research Institute “Education Development”, Plekhanov Russian University of Economics (36 Stremyanny Lane, Moscow 117997, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4582-8066>, **Scopus ID:** 57197858076, **Researcher ID:** T-5756-2018, petrov-am2000@yandex.ru

Zulfiya A. Troska, Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor, Leading Researcher of the Research Institute “Education Development”, Plekhanov Russian University of Economics (36 Stremyanny Lane, Moscow 117997, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8038-0677>, **Scopus ID:** 57189096444, **Researcher ID:** G-5883-2016, Troska.za@rea.ru

Olga D. Nikonova, Junior Research of the Research Institute “Education Development”, Plekhanov Russian University of Economics (36 Stremyanny Lane, Moscow 117997, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1117-6955>, **Scopus ID:** 56426589500, **Researcher ID:** AAE-6395-2022, Nikonova.OD@rea.ru

Authors’ contribution:

L. V. Konstantinova – research concept development; organization and coordination of the study; conclusions formulation; text revision.

E. S. Titova – review of foreign studies on the research topic; empirical materials analysis and results interpretation; graphic materials preparation.

A. M. Petrov – review of Russian studies on the research topic; work on bibliography; conclusions formulation; text design.

Z. A. Troska – collection of information; participation in the analysis of national and foreign studies on the research topic.

O. D. Nikonova – participation in the collection, primary processing of empirical materials.

All authors have read and approved the final manuscript.



Профилактика технологической зависимости: отечественный опыт и зарубежные инициативы

П. М. Попов, Т. М. Резер

Уральский федеральный университет имени первого Президента России

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

t.m.rezer@urfu.ru

Аннотация

Введение. Глобальная цифровизация внесла свои коррективы в жизнедеятельность современного человека. В результате получены отрицательные социальные последствия в виде разных технологических зависимостей людей, что требует проведения превентивной деятельности со стороны государства на научной основе. Однако в современной науке отсутствует теоретическое обоснование классификации данных зависимостей и описание их форм. Цель статьи – на основе компаративного анализа отечественных и зарубежных исследований технологической зависимости разработать классификацию форм технологической зависимости у современного человека и определить их основные характеристики.

Материалы и методы. Методология исследования построена на базе теории биосоциального развития человека с использованием системного и социально-цифрового подходов к изучению проблемы технологической зависимости. С помощью компаративного и теоретического методов анализа разработана классификация форм технологической зависимости у человека и определены их основные характеристики. Исследованы правовые акты для определения направлений государственной политики в России как превентивных мер.

Результаты исследования. Уточнено понятие «технологическая зависимость». Выполнена классификация форм технологической зависимости современного человека. Определены основные характеристики каждой формы технологической зависимости. Выделены подходы, применяемые к профилактике технологической зависимости в зарубежной практике: бездействие, поощрение и распространение исследований в сфере профилактики форм технологической зависимости, просвещение, поддержка семьи и общественных организаций. В России государственная политика в сфере профилактики технологической зависимости представляет собой целенаправленную деятельность органов государственной власти и систему мер нормативно-правового, экономического, информационно-образовательного, организационного, управленческого и иного превентивного характера.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты вносят вклад в исследовательскую базу профилактики технологической зависимости, определяют перспективные превентивные подходы. Материалы статьи могут быть полезны для работников педагогических специальностей и руководителей образования, занимающихся вопросами профилактики киберзависимостей.

Ключевые слова: технологическая зависимость, интернет-зависимость, кибераддикция, практика исследования технологической зависимости, профилактика технологической зависимости, формы технологической зависимости и их характеристики, подходы к решению проблемы профилактики технологической зависимости

Благодарности: авторы выражают благодарность руководству Института экономики и управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина за поддержку исследования, а также рецензентам за оказанную помощь, чьи комментарии помогли улучшить структуру и содержание статьи.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Попов П. М., Резер Т. М., 2023



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

Для цитирования: Попов П. М., Резер Т. М. Профилактика технологической зависимости: отечественный опыт и зарубежные инициативы // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 4. С. 574–590. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.574-590>

Original article

Prevention of Technology Addiction: Domestic Experience and Foreign Initiatives

P. M. Popov, T. M. Rezer 

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russian Federation
 t.m.rezer@urfu.ru

Abstract

Introduction. The article presents the findings after the analysis of domestic and foreign practice in the field of prevention of cyberaddictive patterns of behavior. The purpose of the study: by means of comparative analysis of domestic and foreign studies of technological addiction, to develop a classification of preventive measures against technological addiction in modern humans and to determine the main forms of technological addiction and its characteristics.

Materials and Methods. The research methodology is based on the theory of biosocial human development using systemic and socio-digital approaches to the study of the problem of technological addiction. With the help of comparative and theoretical methods of analysis, a classification of the prevention of technological addiction in humans has been developed and the main characteristics of the forms of technological addiction have been determined. Legal acts for determining the directions of state policy in Russia as preventive measures are studied.

Results. The concept of “technological addiction” has been clarified. The classification of forms of technological addiction of modern man is carried out. The main characteristics of each form of technological addiction are determined. The approaches applied to the prevention of technological addiction in the foreign practice are highlighted: inaction, encouragement and dissemination of research in the field of prevention of forms of technological addiction, education, support for families and public organizations. In Russia, the directions of state policy in the field of prevention of technological addictions represent the purposeful activity of public authorities and a system of measures of a regulatory, economic, informational, educational, organizational, managerial and other preventive nature.

Discussion and Conclusion. The obtained results contribute to the research base for the prevention of technological addiction, determine the definition of promising preventive approaches. The results of the analysis show cultural differences in the level of spread of technological forms of addiction, which requires further study.

Keywords: technological addiction, Internet addiction, cyberaddiction, the practice of studying technological addiction, prevention of technological addiction, forms of technological addiction and their characteristics, approaches to solving the problem of prevention of technological addiction

Acknowledgements: Authors are acknowledging the management of the Institute of Economics and Management of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin for supporting the study. We would like to acknowledge reviewers for their help, whose comments helped to improve the structure and content of the article.

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

For citation: Popov P.M., Rezer T.M. Prevention of Technology Addiction: Domestic Experience and Foreign Initiatives. *Integration of Education*. 2023;27(4):574–590. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.574-590>

Введение

Последние десятилетия истории человечества характеризуются цифровым бумом, сопровождающимся стремительным увеличением, а также тотальным

распространением информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет практически во все сферы занятости населения. Цифровая революция в значительной степени изменила все области



жизнедеятельности современного человека и открыла большие перспективы технологическому развитию современной цивилизации, а также становлению в ней человека как виртуального субъекта деятельности.

В настоящее время в условиях глобальной цифровизации без труда можно обработать колоссальное количество данных, быстро войти в сетевые коммуникации, совершить там покупки, а также осуществить учебную, трудовую и досуговую деятельность, даже не выходя из дома. Однако любые процессы имеют причинно-следственные связи. Поэтому, на наш взгляд, следует обратить пристальное внимание на появление новых технологических зависимостей, возникших в последнее время у современного человека благодаря его «обитанию» в новой для него виртуальной среде, основанной на цифровых ресурсах и технологиях.

Актуальность исследования профилактики технологической зависимости у молодых людей обусловлена также следующим обстоятельством, согласно которому идеологические послы представители глобальной и либеральной экономики при переходе к VI технологическому укладу (Industry 4.0) определяют, что в лидеры выйдет страна, обладающая технологией нейминга. Технология нейминга позволяет управлять этикой, а вместе с ней и поведением малых и больших групп людей на любой цифровой платформе и в любой стране мира. Нейминг сосредотачивает свое внимание не только на том, что есть в слове, но и на том, чего в нем нет.

Таким образом, в современных политических и идеологических условиях изучение разных негативных последствий тотальной цифровизации жизнедеятельности человека, а особенно исследование форм и видов технологической зависимости представляется, на наш взгляд, своевременным и важным процессом. Одной из самых распространенных форм негативных последствий внедрения информационных девайсов и сети Интернет в жизнеобеспечение человеческой деятельности стала технологическая зависимость, проявляющаяся в патологическом пристрастии

человека к техническим устройствам и сети Интернет. Этот процесс сопровождается погружением человека в иммерсионную реальность существования, т. е. погружение в им же искусственно созданную виртуальную среду, а также расцениваемую человеком как новое благо технического и технологического прогресса.

Обращает на себя внимание тот факт, что развитию форм технологической зависимости подвержены люди различных половозрастных категорий. Однако наиболее уязвимой социальной группой являются дети и молодежь, ежедневно подвергающиеся мощнейшей атаке всеми видами цифровых ресурсов. Специфические психологические и возрастные особенности детей и молодых людей выступают детерминантой широкого распространения информационных технологий в молодежной среде. Именно дети и молодые люди являются самой многочисленной группой пользователей информационных девайсов и сети Интернет, что в результате в наибольшей степени приводит к формированию технологической зависимости уже в раннем возрасте.

В настоящее время ни в отечественной, ни в зарубежной науке не разработана классификация профилактики технологической зависимости и не определены основные характеристики ее форм.

Цель статьи заключается в проведении анализа исследований технологической зависимости в России и за рубежом, а также в разработке классификации форм данной зависимости у современного человека и определении их основных характеристик.

Для реализации поставленной цели требовалось решить следующие задачи:

- проанализировать научные источники, посвященные теоретическим и практическим аспектам профилактики технологической зависимости у человека в современных социально-экономических условиях и уточнить понятие «технологическая зависимость»;
- предложить классификацию форм технологической зависимости у человека;
- определить основные характеристики форм технологической зависимости;



– проанализировать виды профилактической деятельности, используемые в настоящее время;

– изучить основные подходы, применяемые к профилактике технологической зависимости у человека, и направления государственной политики в этой сфере.

Обзор литературы

Вопрос профилактики технологической зависимости у молодых людей волнует ученых и государственных деятелей многих стран. Необходимость использования государственного подхода в решении вопросов в этом направлении объясняется в первую очередь патологическим влиянием технологической зависимости на состояние психического здоровья молодежи и снижение способности молодых людей к дальнейшей самореализации в профессиональной и социальной сферах в качестве работника, гражданина и родителя, что необходимо в государственном строительстве и его развитии.

Согласно метаанализу, проведенному бельгийскими и перуанскими учеными, 95 % населения Европы в возрасте от 16 до 29 лет ежедневно посещают сеть Интернет. Авторы указывают, что количество киберзависимых в европейских странах, Китае, Южной Корее и США варьируется от 1 до 26 % исследуемой возрастной группы населения [1]. Почти такие же количественные данные в сфере распространения технологической зависимости среди молодой части населения получены М. А. Трувалой и соавторами. Они описывают изменчивость показателя распространенности форм технологической зависимости от расположения страны на континенте (от 0,8 % в Италии и до 26,7 % в Китае) [2].

В своем исследовании А. М. Куа с коллегами отмечают, что кибераддикция выявлена у 11,08 % африканских студентов Университета Алаассана Уаттары в Буаке в возрасте от 16 до 29 лет [3].

Так, в 2018 г. Ю. Асеева, О. Друзь, Г. Кожина, И. Черненко по инициативе

Национальной академии юридических наук Украины проанализировали результаты исследования определения уровня технологической зависимости у подростков: киберзависимость наблюдается у 14–16 % украинских подростков [4].

Компаративный анализ научных и практических источников показал, что лидирующие позиции по степени распространения технологической зависимости занимают страны Азиатско-Тихоокеанского региона. По нашему мнению, это объясняется высоким уровнем развития цифровых ресурсов и технологий в данном регионе. Дж. Чун, Х. Шим, С. Ким в своих исследованиях установили, что распространенность интернет-зависимости среди корейских подростков неуклонно возрастает – от 10,4 % в 2011 г. до 12,5 % в 2014 г. [5]. В странах Азиатско-Тихоокеанского региона уровень технологической зависимости в 2021 г. составил порядка 26 %, т. е. почти треть молодых людей этого региона имеют ту или иную форму технологической зависимости [1; 2; 6].

Например, Д. Дж. Кусс, А. М. Кристенсен, О. Лопес-Фернандес еще в 2021 г. констатировали, что в странах Восточной Азии (Япония, Корея, Тайвань и др.) распространение технологической зависимости среди молодых людей лежит в диапазоне от 12,6 до 67,5 %, что требует государственного вмешательства в управление данным процессом [7]. Поэтому полностью согласимся с утверждением, что уровень технологической зависимости населения напрямую коррелирует с уровнем цифровой национальной безопасности страны в целом.

Отечественная практика также характеризуется стремительным внедрением информационно-коммуникационных технологий почти во все сферы жизнедеятельности человека. По данным Росстата, в России в 2019 г. 7 чел. из 10 ежедневно посещали сеть Интернет¹. Согласно сообщению вице-премьера правительства Российской Федерации Д. Н. Чернышенко, количество интернет-пользователей в России в 2022 г.

¹ Рост мобильного интернета и изменение целей его использования [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/100659> (дата обращения: 25.03.2023).



составило около 130 млн чел., что соответствует 90 % населения страны².

Как зарубежные (М. А. Трувала, М. Д. Гриффитс, М. Реннолдсон и др.), так и большинство отечественных (Л. С. Эверт, С. Ю. Терещенко, О. И. Зайцева, Н. Б. Семёнова, М. В. Шубина и др.) исследователей в этой сфере указывают на следующее обстоятельство: распространение цифровизации сопровождается резким увеличением количества пользователей различных технологических девайсов и ресурсов сети Интернет, что невозможно урегулировать без нормативного обеспечения этого процесса [2; 8; 9].

Данное обстоятельство подтвердило наличие прямой корреляционной связи, обусловленной увеличением числа технологически зависимых среди активных пользователей: распространённость кибер-аддиктивного поведения у российских подростков варьируется от 4,2 до 12 %, а в ряде регионов России показатель технологической зависимости достигает 38 % [9; 10].

Например, Н. В. Кочетков указывает на границы распространённости форм технологической зависимости в регионах России от 4,3 до 22,8 % [11]. Подобные данные представлены также в трудах М. А. Южанина, подтверждающего, что в 2020 г. 22,6 % российских подростков страдали интернет-аддикцией [12].

В научной литературе феномен технологической зависимости чаще всего изучают в рамках нозологического, социального, психологического, когнитивно-бихевиорального и диалектического подходов. Однако проведенное нами ранее исследование позволяет сделать вывод о том, что технологическая зависимость является конституционально сложной полинаучной проблемой и может также рассматриваться в рамках аддиктологического, этологического и нормативно-правового подходов. Многообразие подходов к изучению данной проблемы порождает плюрализм научных мнений относительно терминологического аппарата, критериев и факторов формирования зависимости, что в свою очередь осложняет понимание проблемы. Отсутствие единой

концепции изучения киберзависимого поведения не позволяет систематизировать накопленный опыт и задать вектор исследований в области профилактики форм технологической зависимости [13].

Таким образом, можно считать, что в условиях всеобщей цифровизации жизнедеятельности людей информационные технологии настолько широко проникли в повседневную реальность современного человека, что ему стало сложно определить четкие различия и характеристики между чрезмерным и функциональным использованием киберсреды [13]. Как показывает социальная практика, под агрессивное влияние цифровых ресурсов в большинстве случаев попадают дети и молодежь, что в будущем может стать серьезной проблемой общественного здравоохранения в плане сохранения психического и эмоционального здоровья. Поэтому особую актуальность в источниках разных областей науки приобрела проблема определения направлений профилактики технологической зависимости.

Материалы и методы

В методологии исследования исходили из основных положений теории биосоциального развития человека.

1. Человек – это существо биологическое и социальное одновременно.

2. Психические процессы, к которым относятся ощущение, восприятие, мышление и другие явления, имеют биологическую природу; они обусловлены наследственностью и природосообразностью человека.

3. Направленность, интересы и способности личности формируются как явления социальные в результате объективных и специально организованных воздействий на человека социальной среды, определяемой государством и проводимой в виде социальной политики на системной основе по направлениям деятельности.

К. Маркс подчеркивал, что определяющим в человеке является социальное. Согласно психосоматической теории Фрейда, возникновение культуры и человека обусловлено появлением культа,

² Доклад Чернышенко Д. Н. [Электронный ресурс] // ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/15891729> (дата обращения: 25.03.2023).

фундаментальные основания которого – тотем и табу. Б. Г. Ананьев указывает, что применение междисциплинарного и комплексного подходов позволяет рассматривать организацию психических явлений во взаимодействии разных сторон природы человека (его структуры, развития и деятельности)³.

Такие важные факторы жизнедеятельности человека, как сознание и речь не передаются людям в порядке биологической наследственности, а формируются у них прижизненно в процессе социализации, т. е. постоянно идет процесс усвоения индивидом общественно-исторического опыта предшествующих поколений. Человек с момента его рождения является индивидом и одновременно единичным природным существом, носителем индивидуально-своеобразных черт, что обуславливает его неповторимость.

В исследовании применялся системный подход, что позволяет изложить способ развития и функционирования любой системы, рассматриваемый в рамках задач объяснения интегративных свойств объекта, не являющегося результатом суммирования его частей и свойств. С позиции системного подхода исследована целенаправленная деятельность государства и принятая в России система мер в сфере профилактики технологической зависимости.

Также был использован социально-цифровой подход, позволивший проанализировать изменения социальных отношений и коммуникаций в условиях тотальной цифровизации и форм решения жизненных вопросов человека на основе использования цифровых данных в едином цифровом пространстве [14].

Настоящее исследование базировалось на действии принципа цифровой реальности, согласно которому человек, погружаясь в киберпространство, должен понимать, что это всего лишь цифровой инструмент современных информационно-коммуникационных технологий, а также новая функция взаимодействия человека.

Метод компаративного анализа позволил провести сравнительный анализ научных источников в сфере профилактики технологической зависимости в России и за рубежом и разработать классификацию.

Метод теоретического анализа использован при определении основных подходов, применяемых к профилактике технологической зависимости у человека и формулировании направлений государственной политики в этой сфере.

Базу исследования составили информационные зарубежные источники, доступные в цифровой среде, а также документы, касающиеся государственной политики, проводимой в России в сфере профилактики технологической зависимости.

Результаты исследования

Решение первой задачи исследования. Первые упоминания о возможности зависимости человека от технологических устройств были представлены еще в начале 1980-х гг. в трудах Дж. Сулера, М. Д. Гриффитса и других зарубежных авторов [15; 16]. Термин «технологическая аддикция» (зависимость) впервые предложил в 1995 г. М. Д. Гриффитс при описании причин такого пагубного явления на человека. Данное понятие послужило отправной точкой в определении технологической зависимости как новой формы аддиктивного поведения человека. Позднее данное расстройство более подробно описал И. Голдберг, выделив симптомы аддиктивного поведения⁴.

В 2000 г. общественную огласку проблемы зависимости от технологических девайсов получила работа К. Янг, в которой было констатировано, что у большинства из 500 опрошенных, работающих с виртуальной средой, были обнаружены признаки аддиктивного поведения, требующие коррекции поведения⁵.

По мнению Д. Дж. Кусс и Х. М. Понтеса, в широком смысле технологическая зависимость может быть определена как

³ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. М. : Питер, 2010. 282 с.

⁴ Goldberg I. Internet Addiction Disorder [Электронный ресурс]. URL: <https://web.archive.org/web/19990116225706/http://www.cog.brown.edu/brochure/people/duchon/humor/internet.addiction.html> (дата обращения: 05.05.2023).

⁵ Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость [Электронный ресурс] // CYBERPSY. URL: <https://cyberpsy.ru/articles/young-internet-addiction> (дата обращения: 05.05.2023).



дисфункциональная модель поведения человека, включающая себя следующие элементы:

– патологическую тягу человека к использованию интернета и технологических девайсов в свою деятельность;

– демонстрацию поведения, сопровождающегося психологическими и физиологическими нарушениями в управлении собственной деятельностью;

– наличие у аддикта проблемы в восприятии сущностных сторон реального бытия и адекватном отражении бытия в его сознании [17].

Первоначально термин «технологическая аддикция» употреблялся в узком смысле слова, затем в процессе глобальной цифровизации жизни постепенно модифицировался. В настоящее время он имеет более широкий смысл и отражает разные аспекты кибераддиктивного поведения, к которым относятся азартные онлайн-игры, интернет-зависимость, кибераддикция, компьютерная, киберсексуальная, компьютерная игровая зависимость и др.

Перечисленные выше термины часто используются многими авторами как синонимичные понятия и вносят некоторую путаницу в понятийный аппарат в сфере профилактики технологической зависимости. Поэтому необходимо понимать, что такое терминологическое обилие без четкого разграничения дефиниций неминуемо приводит к терминологическим коллизиям, разночтению в понимании и неоднозначности в определении проблем кибераддиктивного поведения, обусловленного технологической зависимостью.

По мнению авторов, понятие «технологическая зависимость» нуждается в уточнении. На наш взгляд, технологическая зависимость – это комплексное понятие, выражающееся в дисфункциональной модели поведения человека, обусловленной патологической тягой человека к использованию интернета и технологических девайсов, что в результате приводит к дезориентации в управлении собственной деятельностью на основе снижения физического и психического здоровья личности и как следствие невозможности критически мыслить и объективно оценить существующую реальность.

Вторая задача исследования обусловлена разработкой классификации форм технологической зависимости у современного человека. В основу классификации были положены два основных признака – это причина, приводящая к технологической зависимости, и эмоциональная реакция человека на это патологическое явление. Авторы выделяют следующие формы технологической зависимости у человека в современных условиях повсеместной цифровизации жизнедеятельности: «цифровой аутизм», кибербуллинг, суицидальные группы в сети Интернет, «эмоциональная глухота», асоциальные типы поведения, цифровая мораль, когнитивные процессы.

Решение третьей задачи потребовало определения основных характеристик предложенных форм в классификации и последствий технологической зависимости, что представлено в таблице 1.

Таблица 1. Классификация форм технологической зависимости у человека и их основные характеристики

Table 1. Classification of forms of technological addiction in humans and their main characteristics

Название форм технологической зависимости у человека / Name of the forms of technological addiction in humans	Основные характеристики форм технологической зависимости / Main characteristics of forms of technological addiction
1	2
«Цифровой аутизм» / “Digital Autism”	Замедление процесса формирования социальных навыков и осознание законов взаимодействия между людьми, уход в виртуальную реальность и восприятие ее настоящей действительностью / Slowing down the process of forming social skills and awareness of the laws of interaction between people, going into virtual reality and perceiving it as real reality



Окончание табл. 1 / End of table 1

1	2
Кибербуллинг / Cyberbullying	Травля в цифровом пространстве, которая может проявляться в форме угроз, оскорблений и злых шуток в сообщениях или в комментариях при публикации личной информации. Согласно исследованию сервиса «ВКонтакте», с агрессией в социальных сетях сталкивались хотя бы раз около 60 % россиян ⁶ / Harassment in the digital space, there may be insults, threats and malicious jokes in messages or in comments, publication of personal information. According to a study by the VK service, about 60% of Russians have faced aggression in social media at least once
Киберпреступления / Cybercrimes	Появление новых видов преступной деятельности с неправомерным использованием компьютера или сетевого устройства в целях денежного заработка. Киберпреступная деятельность осуществляется отдельными лицами или организациями / The emergence of new types of criminal activity with the misuse of a computer or network device in order to earn money from it. Cybercrime activity is carried out by individuals or organizations
Суицидальные группы в сети Интернет / Suicidal groups on the Internet	Явление массовых подростковых самоповреждений и суицидов. Группы смерти и их кураторы. Сами «кураторы» – люди с глубокими психологическими травмами / The phenomenon of mass teenage self-harm and suicide. Death groups and their curators/mentors. The curators/mentors themselves are people with deep psychological traumas
Качество письменной речи / Quality of written speech	Проявляется в резком ухудшении качества письменной речи, что демонстрирует снижение умения выражать свои мысли и переживания письменно / It is manifested as a sharp deterioration in the quality of written speech, which shows a decline in the ability to express one's thoughts and experiences in writing
«Эмоциональная глухота» / «Emotional deafness»	Проявляется в неспособности человека выражать свои переживания и распознавать чужие. Человек не понимает даже свои эмоции / The phenomenon manifests itself in the inability of a person to express his or her own experiences and recognize others'. A person does not even understand his or her own emotions
Асоциальные типы поведения / Antisocial behaviors	Формирование асоциальных типов поведения, основанных на цифровой культуре, нерегулируемой социальными нормами поведения; происходит в цифровой среде, что существенно снижает ответственность человека за результаты своей деятельности / The formation of antisocial behaviors based on digital culture, unregulated by social norms of behavior occurs in a digital environment, which significantly reduces a person's responsibility for the results of their activities
Цифровая мораль / Digital morality	Это нормы, направленные на обеспечение уважения автономии и достоинства пользователей в сети Интернет. Пользователи вырабатывают агрессивную цифровую мораль на социальные нормы поведения / These are norms aimed at ensuring respect for the autonomy and dignity of users on the Internet. Users develop a new aggressive digital morality on social norms of behavior
Когнитивные процессы / Cognitive processes	Это активные процессы познания, обучения, коммуникации и обработка информации человеком. С помощью цифровых ресурсов происходит воздействие на сознание людей и управление их поведением / These are active processes of cognition, learning, communication and human information processing. Digital resources are used to influence people's minds and manage their behavior

Источник: составлено авторами.
Source: Compiled by the authors.

С точки зрения концептуализации и клинических проявлений технологическая зависимость – сложное коморбидное расстройство здоровья человека, вызванное

нетрадиционной природой аддиктивного агента, не имеющего в своей структуре химической составляющей [13]. В научном мире до сих пор нет общего мнения

⁶ Что такое кибербуллинг и как от него защититься [Электронный ресурс] // Skillbox. URL: <https://skillbox.ru/media/growth/chto-takoe-kiberbulling-i-kak-ot-nego-zashchititsya> (дата обращения: 25.03.2023).



относительно не только терминологии, но и выработки критериев, оценивающих данное расстройство и эффективность проводимой профилактики технологической зависимости.

Технологическая зависимость, являясь нехимической формой поведенческой зависимости человека, включает следующие симптомы: салистичность, ютиманию, толерантность, отказ, конфликт, абстиненцию, рецидив, проблемы в повседневной жизни и др. В то же время следует указать на некоторые сходства в клинических проявлениях технологической зависимости с зависимостью от приема психоактивных веществ. Проведенные зарубежными учеными исследования нейровизуализации технологической поведенческой зависимости человека обнаружили изменения в структуре и функциях мозга аддиктов, имеющие явное сходство с протеканием химических форм зависимости у человека [8; 18]. Однако технологическая зависимость имеет свои определенные особенности, которые нельзя не учитывать при ее выявлении, лечении, а также при определении видов профилактики и их законодательном оформлении.

Высокая степень распространенности и социальная значимость проблемы технологической зависимости послужили причиной включения данной зависимости от компьютерных игр в пятое издание Диагностического и статистического руководства по психическим расстройствам (DSM-5) и Международную классификацию болезней одиннадцатого пересмотра (МКБ-11) Всемирной организации здравоохранения [13]. Например, в DSM-5 определение интернет-игрового расстройства включает следующие критерии:

- патологическая озабоченность или одержимость интернет-играми;
- появление симптомов отмены при попытке сократить или остановить интернет-игры;
- увеличение количества времени, затрачиваемого на игру;
- неспособность контролировать потребность играть в компьютерные игры;
- утрата интереса к другим видам деятельности;

– чрезмерное использование компьютерных игр, несмотря на негативные последствия в реальной жизни;

– ложь другим в целях сокрытия использования компьютерных игр;

– использование компьютерных игр в целях снятия тревоги;

– потери в значительных сферах бытия (отношения, работа, учеба, семья и др.) [19].

Следует подчеркнуть, что критерии, предложенные Всемирной организацией здравоохранения и DSM-5, постоянно критикуются в научной литературе и определяются как противоречивые. Данное обстоятельство подтверждается результатами исследований, проведенными Д. Л. Кингом и соавторами [20]. Например, М. Д. Гриффитс сообщает о существовании корреляции между временем нахождения в киберсреде и формированием зависимости, однако, по мнению автора, время, затраченное на онлайн-деятельность, не может являться хорошим критерием [21].

Поэтому при выявлении зависимости необходимо учитывать контекст и цель нахождения в сети. Тот факт, что многие из нас в современных условиях ежедневно проводят целые часы онлайн для рабочих целей, ясно демонстрирует, что цели использования сети Интернет, гораздо важнее, чем время, проведенное онлайн.

Четвертая задача исследования касалась анализа видов профилактической деятельности в России и за рубежом. Проведенное исследование показало, что присвоение феномену технологической зависимости статуса международной проблемы общественного здравоохранения повлекло за собой признание данной проблемы государствами – участниками международных медико-санитарных правил, в число которых входит 196 стран, в том числе и Россия [13]. Признание кибераддикции в качестве заболевания способствовало ее освещению в средствах массовой информации, активизации международных исследований и разработке превентивной государственной политики во многих странах мира. Распространение технологической зависимости привело к необходимости разработки и реализации государственных



и локальных программ профилактики кибераддиктивного поведения.

Первыми в признании кибераддикции в качестве заболевания и реализации масштабной профилактической кампании были страны Азиатско-Тихоокеанского региона. В частности, Вьетнам ввел жесткие ограничения для интернет-провайдеров, в результате чего вьетнамские геймеры не могут осуществлять игровую деятельность в период с 10 ч вечера до 8 ч утра [13].

В Китае открыты лагеря принудительного лечения и реализована гонконгская программа позитивного обучения подростков посредством целенаправленных социальных программ – P.A.T.H.S. [13]. Данный проект представляет собой многолетнюю позитивную программу развития молодежи; он был инициирован благотворительным фондом Гонконгского жокейского клуба при участии пяти университетов Гонконга. В программе приняли участие более 200 тыс. молодых людей. Результаты показали ее эффективность в формировании целостного позитивного развития молодежи и снижении рискованного поведения китайских подростков.

В целях решения проблем, связанных с технологической зависимостью, в Корее создана сеть, включающая более 190 консультационных центров; подготовлено более 1 043 консультантов для оказания помощи проблемным пользователям; реализована программа Nighttime Shutdown, позволяющая закрывать доступ к интернет-контенту и снижать скорость интернета при длительной игре. Однако несмотря на растущий объем исследований, направленных на выявление детерминант и негативных последствий зависимости, Дж. Чун, Х. Шим и С. Ким указывают на недостаточность исследований в области эффективности реализуемых программ профилактики технологической зависимости в среднесрочной и долгосрочной перспективе [5].

В странах Европейского союза и США на протяжении длительного времени реализуются программы по профилактике технологической зависимости, направленные на воспитание медиаграмотности молодых людей и медиакомпетентности родителей

и педагогов. Тем не менее Ф. Х. Райдинг и Л. К. Кайе в своих исследованиях отмечают существенное расхождение между уверенностью молодых людей в своей осведомленности относительно киберугроз и реальным уровнем информирования, недооценку частоты посещения сети Интернет, что приводит к очень рискованному поведению в киберсреде [22]. Данная тенденция в решении проблемы профилактики указывает на слабую релевантность самоотчетов испытуемых, необходимость использования поведенческих показателей и цифровых следов при определении зависимости.

В рамках противодействия распространения технологической зависимости в Европейском союзе сформирована Европейская сеть исследований проблемного использования интернета, объединяющая экспертов-исследователей. Создана Коалиция безопасности детей в виртуальном мире, в контексте которой ежегодно проводятся дни безопасного интернета более чем в 50 странах мира. С начала 2020 г. действует программа Европейского сотрудничества в области науки и техники, объединяющая ученых и клиницистов из разных областей в целях продвижения сетевых междисциплинарных исследований в Европе и за ее пределами.

Решение пятой задачи исследования было направлено на проведение анализа основных подходов, применяемых к профилактике технологической зависимости у человека, и направлений государственной политики в этой сфере. Результаты анализа зарубежной практики указывают на обобщенный характер применения превентивных подходов к профилактике различных типов технологической зависимости, что накладывает определенный отпечаток, поскольку различные формы киберзависимости имеют свои специфические особенности. Предложена унитарная концепция, согласно которой все люди одинаковы с проблемами и доступностью, независимо от конкретной виртуальной платформы или контекста. Унификация подходов к определению технологической зависимости позволяет количественно повысить результативность и охват



превентивных мер. В пользу комплексной профилактики выступают Д. Финкельхор, К. Уолш, Л. Джонс, К. Митчелл, А. Коллиер [23], аргументируя ее полезность тесной взаимосвязью, схожими симптомами и факторами развития, нозологическими проявлениями и офлайн-рисками формирования аддиктивного поведения [13]. Однако необходимо понимать, что при таком подходе в ряде случаев могут не учитываться специфические особенности той или иной формы технологической зависимости.

Наиболее часто встречающимися в зарубежной научной литературе подходами к профилактике аддиктивных паттернов поведения являются дефиниционные рамочные программы Дж. Каплана и Р. Гордона. Так, программа Дж. Каплана включает в себя первичную профилактику, направленную на предотвращение возникновения заболевания; вторичную профилактику – на снижение заболеваемости; третичную профилактику – на уменьшение воздействия проблем со здоровьем.

Рамочная программа Р. Гордона включает три уровня: универсальный – ориентирован на широкую популяцию (первичная профилактика, охватывающая различные группы населения); селективный – на определенные группы населения (дети, подростки, молодежь и др.); локальный – на группы риска или уязвимых лиц [2].

В целях предотвращения и коррекции последствий технологической зависимости в зарубежной практике широко применяются методы групповой и индивидуальной психологической, психофармакологической, комбинированной, когнитивно-поведенческой терапии и др. [13]. Важные результаты получены в исследовании С. Ягер и коллег, использующих методы когнитивно-поведенческой терапии с применением когнитивно-поведенческих программ лечения STICA [24], объединяющих как индивидуальные, так и групповые превентивные меры профилактики технологической зависимости [13].

Проведенный компаративный анализ данной практики позволяет сделать вывод, что в большинстве указанных профилактических программ рассматриваются

клинические образцы, т. е. речь идет о лечении, а не о профилактике. Поэтому следует отметить более продолжительную по времени и материальную емкость лечения уже сформировавшегося заболевания, по сравнению с его своевременной профилактикой.

О. Лопес-Фернандес, Д. Дж. Кусс подчеркивают высокий уровень продуктивности программ профилактики кибераддиктивных паттернов поведения, реализуемых в образовательных учреждениях [25]. В связи с чем в современной научной литературе активно обсуждаются вопросы эффективности школьных профилактических программ, роль, компетентность преподавателей, а также готовность участников образовательного процесса к профилактике технологической зависимости.

Обзор превентивных программ предупреждения технологической зависимости, реализуемых в странах Европы, позволил авторам сделать вывод о применении четырех основных вариантов подходов, используемых к предупреждению технологической зависимости (табл. 2).

На территории Российской Федерации превентивная работа ведется на государственном и локальном уровнях публичного управления. Отечественными учеными (Г. И. Гайсина, В. Г. Закирова) также разрабатываются и реализуются программы и технологии профилактики различных форм технологической зависимости – интернет-зависимость, зависимость от компьютерных игр, кибераддикция и др. [26]. Однако они как правило носят локальный разрозненный характер, не имеют широкого распространения и не выходят за рамки отдельно взятых исследований [27].

Государственный уровень превентивной работы в сфере профилактики распространения форм технологической зависимости в молодежной среде на территории России имеет следующие направления:

- целенаправленная деятельность органов государственной власти, включающая систему принципов и мер нормативно-правового, экономического, информационно-образовательного, организационного, управленческого и иного превентивного характера;



Т а б л и ц а 2. Варианты и содержание подходов к профилактике технологической зависимости в зарубежной практике⁷

Table 2. Options and content of approaches to the prevention of technological addiction in foreign practice

Вариант подхода предотвращения проблем интернет-зависимости / A variant of the approach to prevent Internet addiction problems	Содержание подхода к предотвращению проблем технологической зависимости / The content of the approach to preventing problems of technological addiction
Бездействие / Inaction	Согласно данному подходу, проблемы зависимости от интернет-среды рассматриваются как временно появляющиеся и спонтанно исчезающие, что соответственно не требует привлечения превентивных мер / According to this approach, the problems of addiction on the Internet environment are considered as temporarily appearing and spontaneously disappearing, which accordingly does not require the involvement of preventive measures
Поощрение и распространение исследований в сфере профилактики форм технологической зависимости / Promotion and dissemination of research in the field of prevention of forms of technological addiction	Подход ориентирован на поддержку и поощрение исследовательской деятельности по изучению факторов, критериев, феноменологии и подходов к профилактике проблем кибераддиктивного поведения / The approach is focused on supporting and encouraging research activities on the study of factors, criteria, phenomenology and approaches to the prevention of problems of cyberaddictive behavior
Просвещение / Education	Подход, при котором превентивная работа акцентирована на содействии просвещению молодежи в вопросах здорового образа жизни в онлайн- и офлайн-форматах, воспитание медиаграмотности и поощрение альтернативных видов деятельности / An approach in which preventive work is focused on promoting the education of young people about healthy lifestyles in online and offline format, fostering media literacy and encouraging alternative activities
Поддержка семьи и общественных организаций / Support for family and community organizations	Подход направлен на формирование медиакомпетентности родителей и других участников образовательного процесса, взаимодействие с государственными и общественными организациями / The approach is aimed at the formation of media competence of parents and other participants in the educational process, interaction with state and public organizations

Источник: составлено авторами.
Source: Compiled by the authors.

– профилактическое направление государственной политики в сфере своевременного воспитания медиаграмотности у молодежи;
– создание условий государством для эффективной самореализации и повышения уровня потенциала молодежи в целях противодействия распространения кибераддиктивных паттернов поведения [27].

Проведенный анализ реализации государственной политики в сфере профилактики распространения форм технологической зависимости позволил сделать следующие выводы.

1. Основой реализации превентивной деятельности выступает законодательство

в сфере обеспечения информационной безопасности детей.

2. Государственная политика в сфере профилактики распространения кибераддиктивных паттернов поведения в молодежной среде реализуется в рамках национальных стратегий и целей, лежащих в основе обеспечения информационной безопасности детей.

3. Основой практической деятельности в сфере профилактики распространения кибераддикции в молодежной среде является формирование медиаграмотности детей, медиакомпетентности родителей и других участников образовательного процесса,

⁷ Резер Т. М., Попов П. М. Профилактика проблем, связанных с зависимостью от вредоносного использования Интернета в странах Европы // Цифровизация как вызов современности: между гуманизацией и дегуманизацией : сборник материалов и докладов XXV Всерос. науч.-практ. конф. 2023. № 1. С. 422–428. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_54189370_14534280.pdf (дата обращения: 05.05.2023).



что изучено нами в предыдущем исследовании [27].

4. Превентивная деятельность реализуется через работу образовательных учреждений, в частности, общеобразовательных.

Обсуждение и заключение

Проведенный анализ научных и правовых источников в сфере технологической зависимости указывает на формальное решение вопроса профилактики кибераддиктивного поведения на территории Российской Федерации. Можно констатировать, что имеются недостаточность и односторонность превентивной работы, отсутствие специалистов и слабая готовность участников образовательного процесса к обеспечению информационной безопасности детей. Данное обстоятельство обосновывает результат исследования, проведенное И. Г. Харисовой на платформе anketolog.ru, где подтверждается слабый уровень готовности педагогов к профилактике компьютерной зависимости подростков, особенно педагогов со стажем более 5 лет [28].

Поэтому необходимо понимать, что стремительное развитие информационных технологий порождает новые киберугрозы и не позволяет оперативно отреагировать на них. При этом сохранить устоявшуюся тенденцию «догоняющей модернизации», поскольку установка догнать и перегнать другие страны сужает возможности прогнозирования и не позволяет предотвращать появление проблем [29].

В заключение можно сделать несколько выводов.

1. Понятие «технологическая зависимость» трактуется отечественными и зарубежными исследователями как синонимичные понятия с другими формами кибераддиктивного поведения, что вносит путаницу в понятийный аппарат в сфере профилактики технологической зависимости.

2. Предложенная классификация форм технологической зависимости современного человека («цифровой аутизм», кибербуллинг, киберпреступления, суицидальные группы в сети Интернет, качество

письменной речи, «эмоциональная глухота», асоциальные типы поведения, цифровая мораль, когнитивные процессы) позволяет систематизировать превентивную деятельность в этой сфере, а установленные основные характеристики форм технологической зависимости помогут дифференцировать их между собой и правильно планировать профилактические меры.

3. Выделенные подходы, используемые при осуществлении профилактики технологической зависимости в зарубежной практике, включают просвещение, а также поддержку семьи и общественных организаций, осуществляющих профилактическую деятельность в этой сфере. Главными механизмами профилактики технологической зависимости являются ограничения и запреты, принятые государствами.

4. В России профилактика технологической зависимости осуществляется на системной основе в рамках реализуемой государственной политики в сфере профилактики распространения кибераддиктивных паттернов поведения в молодежной среде и входит в национальные стратегии обеспечения информационной безопасности детей. Возможность использования зарубежного опыта для организации профилактических мероприятий в России, на наш взгляд, имеется; она заключается в применении рамочных программ Дж. Каплана и Р. Гордона.

Следует отметить, что несмотря на все многообразие исследований в области профилактики кибераддиктивного поведения требуются дополнительные исследования, направленные на определение проблем, обусловленных технологической зависимостью; обоснование валидации инструментов выявления данной зависимости и определение клинических параметров профилактики. В целом, на наш взгляд, необходимо эмпирическое подтверждение результативности программ профилактики технологической зависимости на основе теоретически обоснованных и разработанных критериев и показателей эффективности профилактической деятельности в этой сфере, что позволит выделить наиболее результативные формы профилактики технологической зависимости.



Практическая значимость исследования заключается в выделении форм технологической зависимости и описании их характеристик, что в педагогической практике позволит разработать действенные профилактические программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Romero Saletti S. M., Van den Broucke S., Chau C. The Effectiveness of Prevention Programs for Problematic Internet Use in Adolescents and Youths: A Systematic Review and Meta-Analysis // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2021. Vol. 15, no. 2. Article no. 10. <https://doi.org/10.5817/CP2021-2-10>
2. School-based Prevention for Adolescent Internet Addiction: Prevention is the Key. A Systematic Literature Review Current / M. A. Throuvala [et al.] // *Neuropharmacology*. 2019. Vol. 17, issue 6. P. 507–525. <https://doi.org/10.2174/1570159X16666180813153806>
3. Cyberaddiction among Students at Alassane Ouattara University in Bouake (Côte d'Ivoire): Prevalence and Associated Factors / A. M. Koua [et al.] // *American Journal of Psychiatry and Neuroscience*. 2022. Vol. 10, issue 1. P. 44–47. <https://doi.org/10.11648/j.ajpn.20221001.17>
4. Cyber-Addiction Psychoprophylaxis Program for Young Generation of Ukraine / Y. Asieieva [et al.] // *Amazonia Investiga*. 2021. Vol. 10, issue 40. P. 17–28. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.40.04.2>
5. Chun J., Shim H., Kim S. A Meta-Analysis of Treatment Interventions for Internet Addiction among Korean Adolescents *Cyberpsychology* // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2017. Vol. 20, no. 4. P. 225–231. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0188>
6. Mihajlov M., Vejmelka L. Internet Addiction: A Review of the First Twenty Years // *Psychiatria Danubina*. 2017. Vol. 29, no. 3. P. 260–272. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28949307> (дата обращения: 10.05.2023).
7. Kuss D. J., Kristensen A. M., Lopez-Fernandez O. Internet Addictions Outside of Europe: A Systematic Literature Review // *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 115. Article no. 106621. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106621>
8. Internet Addiction: A New Addiction? / K. S. Kurniasanti [et al.] // *Medical Journal of Indonesia* // *Medical Journal of Indonesia*. 2019. Vol. 28, no. 1. P. 82–91. <https://doi.org/10.13181/mji.v28i1.2752>
9. Интернет-зависимость у подростков Центральной Сибири: анализ распространенности и структура потребляемого контента / Л. С. Эверт [и др.] // *Бюллетень сибирской медицины*. 2020. Т. 19, № 4. С. 189–197. <https://doi.org/10.20538/1682-0363-2020-4-189-197>
10. Dishkova M., Papancheva R. Digital Skills and the Cyber Addiction at Primary School // *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 2019. Vol. 6, no. 2. P. 22–31. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v6i2.4279>
11. Кочетков Н. В. Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов // *Социальная психология и общество*. 2020. Т. 11, № 1. С. 27–54. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110103>
12. Южанин М. А. Интернет-зависимость как социально-психологическая проблема общества XXI века // *Путеводитель предпринимателя*. 2021. Т. 14, № 2. С. 225–239. <https://doi.org/10.24182/2073-9885-2021-14-2-225-239>
13. Резер Т. М., Попов П. М. Теоретико-методологические подходы к изучению проблемы кибераддикции // *Право и образование*. 2022. № 5. С. 21–26. URL: <https://pub.asobr.org/mag/jour3.php?link=pr052022> (дата обращения: 05.05.2023).
14. Резер Т. М., Владыко А. В. Социально-педагогический аспект развития цифровой образовательной среды // *Среднее профессиональное образование*. 2021. № 4 (308). С. 25–28. EDN: RVAWER
15. Suler J. The Online Disinhibition Effect // *Cyber Psychology & Behavior*. 2004. Vol. 7, no. 3. P. 321–326. <http://doi.org/10.1089/1094931041291295>
16. Griffiths M. D. Technological Addictions // *Clinical Psychology Forum*. 1995. Issue. 76. <http://doi.org/10.53841/bpsepf.1995.1.76.14>
17. Kuss D. J., Pontes H. M. Internet Addiction. Hogrefe Publishing, 2019. 86 p. <http://doi.org/10.1027/00501-000>
18. Manifesto for a European Research Network into Problematic Usage of the Internet / N. A. Fineberg [et al.] // *European Neuropsychopharmacology*. 2018. Vol. 28, issue 11. P. 1232–1246. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2018.08.004>
19. Malinauskas R., Malinauskiene V. A Meta-Analysis of Psychological Interventions for Internet/Smartphone Addiction among Adolescents // *Journal of Behavioral Addictions*. 2019. Vol. 8, issue 4. P. 613–624. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.72>



20. Toward a Consensus Definition of Pathological Video-Gaming: A Systematic Review of Psychometric Assessment Tools / D. L. King [et al.] // *Clinical Psychology Review*. 2013. Vol. 33, issue 3. P. 331–342. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.01.002>
21. Griffiths M. D. Conceptual Issues Concerning Internet Addiction and Internet Gaming Disorder: Further Critique on Ryding and Kaye // *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2018. Vol. 16. P. 233–239. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9818-z>
22. Ryding F. C., Kaye L. K. Internet Addiction: A Conceptual Minefield // *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2018. Vol. 16. P. 225–232. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9811-6>
23. Youth Internet Safety Education: Aligning Programs with the Evidence Base / D. Finkelhor [et al.] // *Trauma, Violence, & Abuse*. 2021. Vol. 22, issue 5. P. 1233–1247. <https://doi.org/10.1177/1524838020916257>
24. Effects of a Manualized Short-Term Treatment of Internet and Computer Game Addiction (STICA): Study Protocol for a Randomized Controlled Trial / S. Jäger [et al.] // *Trials*. 2012. Vol. 13. Article no. 43. <https://doi.org/10.1186/1745-6215-13-43>
25. Lopez-Fernandez O., Kuss D. J. Preventing Harmful Internet Use-Related Addiction Problems in Europe: A Literature Review and Policy Options // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, issue 11. Article no. 3797. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113797>
26. Gaysina G. I., Zakirova V. G. Prevention of Teenager's Internet Addiction: Pilot Program // *İlköğretim Online*. 2017. Vol. 16, no. 4. P. 1873–1881. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.348976>
27. Резер Т. М., Попов П. М. Проблема нормативно-правового регулирования профилактики кибер-аддикции в молодежной среде // *ЦИТИСЭ*. 2021. № 2 (28). С. 126–137. URL: https://ma123.ru/wp-content/uploads/2021/05/Rezer-Popov_CITISE_2-2021 (дата обращения: 05.05.2023).
28. Харисова И. Г. Разработка системы мониторинга оценки готовности педагогов к обеспечению социальной и психологической безопасности подростков // *Современное педагогическое образование*. 2022. № 12. С. 209–214. URL: <https://elck.ru/36UwJV> (дата обращения: 05.05.2023).
29. Резер Т. М., Ольшевская Т. Ю. Образовательная политика в России между традициями и современностью // *Право и образование*. 2019. № 5. URL: <https://pub.asobr.org/mag/jour3.php?link=pr052019> (дата обращения: 05.05.2023).

Поступила 17.07.2023; одобрена после рецензирования 11.10.2023;
принята к публикации 17.10.2023.

Об авторах:

Попов Павел Михайлович, аспирант и ассистент кафедры теории, методологии и правового обеспечения 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/0009-0005-2363-7092>, abbadon3579@yandex.ru

Резер Татьяна Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории, методологии и правового обеспечения 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/0000-0002-4793-9918>, Scopus ID: 57215964054, Researcher ID: R-1801-2016, t.m.rezer@urfu.ru

Заявленный вклад авторов:

П. М. Попов – анализ теоретического материала; анализ эмпирических материалов; работа над библиографией.

Т. М. Резер – разработка концепции исследования; методология исследования; формулировка выводов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Romero Saletti S.M., Van den Broucke S., Chau C. The Effectiveness of Prevention Programs for Problematic Internet Use in Adolescents and Youths: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2021;15(2):10. <https://doi.org/10.5817/CP2021-2-10>



2. Throuvala M.A., Griffiths M.D., Rennoldson M., Kuss D.J. School-Based Prevention for Adolescent Internet Addiction: Prevention is the Key. A Systematic Literature Review Current. *Neuropharmacology*. 2019;17(6):507–525. <https://doi.org/10.2174/1570159X16666180813153806>
3. Koua A.M., Djo Bi Djo F., Konandri E.D., Akpa A.S., Koffi D.D., Kouadio E.K., et al. Cyberaddiction among Students at Alassane Ouattara University in Bouake (Côte d'Ivoire): Prevalence and Associated Factors. *American Journal of Psychiatry and Neuroscience*. 2022;10(1):44–47. <https://doi.org/10.11648/j.ajpn.20221001.17>
4. Asieieva Y., Druz, O., Kozhyna H., Chernenko I. Cyber-Addiction Psychoprophylaxis Program for Young Generation of Ukraine. *Amazonia Investiga*. 2021;10(40):17–28. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.40.04.2>
5. Chun J., Shim H., Kim S. A Meta-Analysis of Treatment Interventions for Internet Addiction among Korean Adolescents Cyberpsychology. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2017;20(4):225–231. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0188>
6. Mihajlov M., Vejmelka L. Internet Addiction: A Review of the First Twenty Years. *Psychiatria Danubina*. 2017;29(3):260–272. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28949307> (accessed 10.05.2023).
7. Kuss D.J., Kristensen A.M., Lopez-Fernandez O. Internet Addictions Outside of Europe: A Systematic Literature Review. *Computers in Human Behavior*. 2021;115:106621. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106621>
8. Kurniasanti K.S., Assandi P., Ismail R.I., Nasrun M.W.S., Wiguna T. Internet Addiction: A New Addiction? *Medical Journal of Indonesia*. 2019;28(1):82–91. <https://doi.org/10.13181/mji.v28i1.2752>
9. Evert L.S., Tereshchenko S.Yu., Zaitseva O.I., Semenova N.B., Shubina M.V. Internet Addiction in Adolescents in Central Siberia: Analysis of Prevalence and Structure of Consumed Content. *Bulletin of Siberian Medicine*. 2020;19(4):189–197. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20538/1682-0363-2020-4-189-197>
10. Dishkova M., Papancheva R. Digital Skills and the Cyber Addiction at Primary School. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 2019;6(2):22–31. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v6i2.4279>
11. Kochetkov N.V. Internet Addiction and Addiction to Computer Games in the Work of Russian Psychologists. *Social Psychology and Society*. 2020;11(1):27–54. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/sps.2020110103>
12. Yuzhanin M.A. Internet Addiction as a Socio-Psychological Problem of Society in the 21st Century. *Entrepreneur's Guide*. 2021;14(2):225–239. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24182/2073-9885-2021-14-2-225-239>
13. Rezer T.M., Popov P.M. Theoretical and Methodological Approaches to the Study of the Problem of Cyberaddiction. *Law and Education*. 2022;(5):21–26. Available at: <https://pub.asobr.org/mag/jour3.php?link=pr052022> (accessed 05.05.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Rezer T.M., Vladyko A.V. [Social and Pedagogical Aspect of the Development of the Digital Educational Environment]. *Srednee professionalnoe obrazovanie*. 2021;(4):25–28. (In Russ.) EDN: [RVAWER](https://doi.org/10.1089/1094931041291295)
15. Suler J. The Online Disinhibition Effect. *Cyber Psychology & Behavior*. 2004;7(3):321–326. <http://doi.org/10.1089/1094931041291295>
16. Griffiths M.D. Technological Addictions. *Clinical Psychology Forum*. 1995;(76). <http://doi.org/10.53841/bpscpf.1995.1.76.14>
17. Kuss D.J., Pontes H.M. Internet Addiction. Hogrefe Publishing; 2019. <http://doi.org/10.1027/00501-000>
18. Fineberg N.A., Demetrovics Z., Stein D.J., Ioannidis K., Potenza M.N., Grünblatt E., et al. Manifesto for a European Research Network into Problematic Usage of the Internet. *European Neuropsychopharmacology*. 2018;28(11):1232–1246. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2018.08.004>
19. Malinauskas R., Malinauskiene V. A Meta-Analysis of Psychological Interventions for Internet/Smartphone Addiction among Adolescents. *Journal of Behavioral Addictions*. 2019;8(4):613–624. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.72>
20. King D.L., Haagsma M.C., Delfabbro P.H., Gradisar M., Griffiths M.D. Toward a Consensus Definition of Pathological Video-Gaming: A Systematic Review of Psychometric Assessment Tools. *Clinical Psychology Review*. 2013;33(3):331–342. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.01.002>
21. Griffiths M.D. Conceptual Issues Concerning Internet Addiction and Internet Gaming Disorder: Further Critique on Ryding and Kaye. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2018;16:233–239. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9818-z>
22. Ryding F.C., Kaye L.K. “Internet Addiction”: A Conceptual Minefield. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2018;16:225–232. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9811-6>
23. Finkelhor D., Walsh K., Jones L., Mitchell K., Collier A. Youth Internet Safety Education: Aligning Programs with the Evidence Base. *Trauma, Violence, & Abuse*. 2021;22(5):1233–1247. <https://doi.org/10.1177/1524838020916257>



24. Jäger S., Müller K.W., Ruckes C., Wittig T., Batra A., Musalek M., et al. Effects of a Manualized Short-Term Treatment of Internet and Computer Game Addiction (STICA): Study Protocol for a Randomized Controlled Trial. *Trials*. 2012;13:43. <https://doi.org/10.1186/1745-6215-13-43>
25. Lopez-Fernandez O., Kuss D.J. Preventing Harmful Internet Use-Related Addiction Problems in Europe: A Literature Review and Policy Options. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020;17(11):3797. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113797>
26. Gaysina G.I., Zakirova V.G. Prevention of Teenager's Internet Addiction: Pilot Program. *İlköğretim Online*. 2017;16(4):1873–1881. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.348976>
27. Rezer T.M., Popov P.M. The Problem of Regulatory and Legal Regulation of Prevention of Cyberaddiction in Youth Environment. *CITISE*. 2021;(2):126–137. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://ma123.ru/wp-content/uploads/2021/05/Rezer-Popov_CITISE_2-2021 (accessed 05.05.2023).
28. Kharisova I.G. Development of a Monitoring System for Assessing Teachers' Readiness to Ensure the Social and Psychological Safety of Adolescents. *Modern Pedagogical Education*. 2022;(12):209–214. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://clck.ru/36UwJV> (accessed 05.05.2023).
29. Rezer T.M., Olshevskaya T.U. Educational Policy in Russia between Tradition and Modernity. *Law and Education*. 2019;(5). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://pub.asobr.org/mag/jour3.php?link=pr052019> (accessed 05.05.2023).

Submitted 17.07.2023; revised 11.10.2023; accepted 17.10.2023.

About the authors:

Pavel M. Popov, PhD Student and Assistant Professor of the Chair of Theory, Methodology and Legal Support 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/0009-0005-2363-7092>, abbadon3579@yandex.ru

Tatiana M. Rezer, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Professor of the Chair of Theory, Methodology and Legal Support 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/0000-0002-4793-9918>, **Scopus ID:** 57215964054, **Researcher ID:** R-1801-2016, t.m.rezer@urfu.ru

Authors' contribution:

P. M. Popov – analysis of theoretical material; analysis of empirical materials; work on bibliography.

T. M. Rezer – development of the research concept; research methodology; formulation of conclusions.

All authors have read and approved the final manuscript.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 159.9:572.1/4

doi: [10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610](https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610)

Оригинальная статья

Антропологический поворот: культурные практики со-действия развитию сложности Человека

*А. Г. Асмолов, П. Д. Рабинович[✉], К. Е. Заведенский**Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация
[✉] pavel@rabinovitch.ru*

Аннотация

Введение. В статье предлагается подход к преодолению системных разрывов через рефрейминг и ре-актуализацию области социогуманитарных практик работы с Человеком. Необходимо «сложить» среду интеграции наук и культурных практик развития Человека, конструирования образов коллективно желаемого вероятностного и потребного будущего в ситуациях вызовов сложности, неопределенности и разнообразия. В качестве такой среды и одновременно программы исследований и разработок выступает «Антропологический поворот». Цель статьи – представить ключевые положения программы «Антропологический поворот», обзор оснований, базовых идей и конкретных практических моделей деятельности и системы отношений, необходимых для реализации программы.

Материалы и методы. В работе использовались методы поискового исследования, «исследования действием» (action research), теоретического исследования (идеализация, моделирование, схематизация, конструирование определений и рабочих понятий, историко-культурный и историко-генетический анализ), а также метод эмпирического (количественного) анализа ситуаций и кейсов внедрения (рефлексивный анализ).

Результаты исследования. Предложены и описаны практико-организационные модели, реализующие на практике идеи программы «Антропологический поворот»: историко-эволюционная методология проектирования университетов будущего; социокультурное развитие территорий и технологическое предпринимательство в детско-взрослых сообществах; поиск, развитие и тиражирование гуманитарных практик; семья как институт развития субъектности и идентичности Человека.

Обсуждение и заключение. Описанные подходы и реализованные проекты позволили сконструировать экосистему образовательных решений. С одной стороны, они обеспечивают поддержку развития профессионально-образовательного пространства и инновационной деятельности субъектов Российской Федерации, создание и распространение перспективных образовательных практик, подготовки профессионалов высокого уровня для социальной сферы, бизнеса, государственного и муниципального управления; с другой – содействуют формированию динамичной и одновременно устойчивой системы реализации непрерывного профессионального развития кадров. Программа «Антропологический поворот» позволила объединить усилия ведущих экспертов из междисциплинарных областей познания человека – психологии, нейрокогнитивных наук, эволюционной биологии, социологии, поведенческой экономики, лингвистики и др.

Ключевые слова: антропологический поворот, проект «Ректорий», проектная деятельность, акселератор образовательных практик, родительский университет, развитие и трансформация, сложность, человек, преадаптация, субъектность

© Асмолов А. Г., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е., 2023

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



Финансирование: статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) с учетом результатов реализации в 2021–2022 гг. Школой антропологии будущего РАНХиГС и привлеченными экспертами проектов в рамках специальной части гранта программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» (охват: 10 регионов, более 1 000 школьников, 400 взрослых, 300 носителей образовательных практик).

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Асмолов А. Г., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Антропологический поворот: культурные практики со-действия развитию сложности Человека // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 4. С. 591–610. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610>

Original article

The Anthropological Turn: Cultural Practices for the Development of Human Complexity

A. G. Asmolov, P. D. Rabinovich[✉], K. E. Zavedensky

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russian Federation,
[✉] pavel@rabinovitch.ru

Abstract

Introduction. In the worldwide situation of collision accompanied with systemic crises, it is proposed to raise a reflexive question – how institutions and knowledge-systems can be arranged to support complexity, diversity, and subjectivity of Human action. Authors propose an approach to overcoming systemic gaps through reframing and re-actualization of the field of socio-humanitarian practices. It is necessary to “build up” the environment of integration of sciences and cultural practices of human development. The article presents the key provisions of the “Anthropological Turn” approach, provides an overview of the foundations and basic ideas, as well as specific practical models of activity.

Materials and Methods. The “Anthropological Turn” sets a fundamentally different framework and actually highlights the objects and mechanisms of interpretation of the results for future humanitarian research. “Anthropological Turn” research program overcomes the naturalistic approach in the study of humanitarian processes.

Results. Authors propose and describe four basic practical and organizational models. These models are acting as the activity infrastructure for the implementation of the ideas of the Anthropological Turn: the historical and evolutionary methodology for designing universities of the future; productive activities for the socio-cultural development of territories and technological entrepreneurship in children’s and adult communities; search, development and replication of humanitarian (cultural, educational, etc.) practices; the family as an institution for the development of subjectivity and human identity.

Discussion and Conclusion. The described approaches and implemented projects made an ecosystem of educational solutions. On the one hand, they provide support for the development of the professional and educational space and innovative activities of the subjects of Russia, the creation and dissemination of promising educational practices, training of high-level professionals for the social sphere, business; and, on the other hand, it contributes to the formation of a dynamic system for the implementation of continuous professional development of personnel.

Keywords: anthropological turn, project “Rectory”, project activity, accelerator of educational practices, parent university, development and transformation, complexity, person, pre-adaptation, subjectivity

Funding: The article was prepared within the framework of research work at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), taking into account the results of implementation in 2021–2022. School of Anthropology of the Future of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration and involved experts of the projects within the special part of the grant of the strategic academic leadership program “Priority-2030” (coverage: 10 regions, more than 1,000 schoolchildren, 400 adults, 300 carriers of educational practices).

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

For citation: Asmolov A.G., Rabinovich P.D., Zavedensky K.E. The Anthropological Turn: Cultural Practices for the Development of Human Complexity. *Integration of Education*. 2023;27(4):591–610. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610>

Введение

В 2019 г. Международный союз геологических наук (IUGS) официально признал эпоху антропоцена и внес границы данной эпохи в стратиграфическую шкалу¹. Это событие означает, что мировое интеллектуальное сообщество договорилось о признании человека не просто участником природных экосистем, но де-факто – «движущей геологической силой» планетарного масштаба. Событие «антропоцена» можно рассматривать как через оптику экономических и климатических представлений, так и через оптику общественных отношений, т. е. использовать исторический период перехода в новую эпоху как опору изменения структуры знаний о человеке и окружающих эти знания исследовательских и социокультурных практик.

Современное общество обнаруживает в своих процессах серию разрывов, свидетельствующих о полисистемном кризисе² [1; 2], в частности:

- в отношении к миру «техне» – скорость возникновения и совершенствования технологических разработок кратно возрастает, а способность человека осуществлять практическое действие и управлять развитием технологий (удерживать это развитие в осмысленных социогуманитарных горизонтах) значительно отстает. Одновременно это приводит к мировому кризису социогуманитарного знания, которое замкнуто на своих исследованиях, нарративах, концепциях, но не вносит вклад в изменение реальных человеческих практик;

- в отношении к миру «природы» – экологические технологии и концепции снижения истощения ресурсов и борьбы с климатическими изменениями сталкиваются с необходимостью коренного изменения повседневного поведения людей, а значит, их картины мира и смысловых установок. Наблюдается дефицит инструментов таких

изменений и институтов, позволяющих изучать и оценивать их эффекты;

- в отношении к миру «общественного» – прослеживается кризис привычных систем и форм управления, которые стремятся упростить объект управления и свести его до алгоритмов и процедур. Углубляется кризис доверия, вызванный чрезмерной вторичностью (культура «перепостов», безличных текстов и др.) и отчужденностью человека от результатов собственной деятельности (виртуализация, имитация, симулякры). Тем самым в зоне риска оказывается сама социокультурная среда поддержки сложности и разнообразия;

- в отношении к миру «человека» – сталкиваются две проблемные тенденции: с одной стороны, кратное возрастание требуемой от человека ответственности во всех сферах деятельности (контрреакцией становится нарастание распределенной безответственности и стремление к обезличиванию); с другой – втягивание человека в системы, программирующие его поведение для собственных целей (стремление к комфорту, приобретение определенных товаров, воздействие на стиль жизни и др.), а значит, снижающие шанс субъектного действия и обретения ответственности.

Также авторы проанализировали полисистемный кризис, его причины и возникающие продуктивные практики. Результатом стало различение естественных общественных тенденций и программ, искусственное конструирующих те или иные реальности в интересах групп стейкхолдеров [3].

В ситуации столкновения с системными разрывами, в моменте бифуркации, предлагается задать рефлексивный вопрос – как может быть устроена система знаний и соответствующих институций для поддержки и порождения сложности, разнообразия и субъектности действия Человека.

¹ IUGS – International Union of Geological Sciences: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://www.iugs.org>.

² Нестик Т. А., Журавлев А. Л. Психология глобальных рисков : монография. М. : Институт психологии РАН, 2018. 402 с. EDN: YNOGII



Пытаясь адресовать этот вопрос к сферам становления Человека (*making of human being*: образование и культура), обнаруживается дополнительный набор разрывов и вызовов:

- необходимость проработки проблем полимотивации и поливозможностей Человека для реального перехода к непрерывному образованию (*Lifelong Learning*);
- отсутствие возможности построить культурные практики вариативного образования без углубления понимания Человека;
- невозможность реализовать массовый запрос на персонализацию в условиях дефицита культурных практик порождения и содействия развитию субъектности;
- дефицит в реальных действиях и изменениях при наличии стратегических ставок компаний и государств на развитие потенциала Человека;
- кризис дисциплинарности в научном знании, разрозненность научных, практических и технологических разработок о Человеке;
- запрос на профильные исследования и антропо-педагогическую интеграцию;
- вызовы гармонизации существующих коллективов, развивающих *HiHume*-технологии и *Digital Humanities*.

Мы выдвигаем гипотезу о том, что преодоление этих разрывов возможно через пересборку самой области социогуманитарных практик работы с Человеком. В качестве направляющих такой пересборки предлагается рассмотреть следующие фазовые переходы и оптики анализа:

- ценностная оптика – переход от культуры утилитарности и унификации к культуре достоинства (Человек как цель, а не как средство);
- социокультурная оптика – переход от технологических модернизаций к трансформации образа жизни (например, «переход от инструментальных к социальным инновациям»; Б. Малиновский – технологии под смыслом);
- антропологическая оптика – переход от человеческого капитала к человеческому потенциалу (конструирование возможностей);
- эволюционная оптика – переход от адаптации к преадаптации (избыточность,

«полезность бесполезного», способность действовать в ранее непроявленных ситуациях).

Следует подчеркнуть, что фазовые переходы не снимают позитивные достижения предшествующей оптики. Наоборот, они вводят данные, результаты, находки, полученные, например в рамках технологической модернизации, в контекст ценностной реформации образа жизни; придают им новый инструментальный смысл.

С учетом указанных изменений есть возможность продуктивно исследовать и конструировать культурные практики поддержки разнообразия, нацеленные на возвращение изменяющегося Человека в изменяющемся мире. Необходимо преодолеть разрыв между фундаментальными научными исследованиями и культурными практиками расширения возможностей развития Человека, конструирования образов коллективного вероятностного и потребного будущего в ситуациях вызовов сложности, неопределенности и разнообразия на основе историко-эволюционного анализа сложных систем. Ансамбль существования социогуманитарных практик должен быть осмыслен не как «пространство» или «платформа», а как экосистема отношений, событий, проектов, исследований и сообществ.

При этом «Антропологический поворот» не помещает Человека в центр мира по аналогии с Птолемеевой метафорой «Солнца и Солнечной системы», но определяет его как неотъемлемый элемент в Коперниканской метафоре «Грибницы». Выделим ключевые принципы построения такой экосистемы:

- эволюционная логика преадаптивности как работа со сложностью;
- совместная жизнь и деятельность Человека в живых и социотехнических системах;
- методология как конструирование моделей мышления;
- диалог культур как способ включения Человека в культуру без потери его субъектности;
- самоконструирование и самоорганизация как основа «самостояния» личности;
- технологии под смыслом.



Большое значение в «Антропологическом повороте» имеет исследование роли образов коллективного и индивидуального будущего в построении сценариев развития различных социальных институтов, больших и малых социальных групп, а также механизмов преадаптации как средства преодоления «эффектов колеи» и «ловушек разума» (стереотипы, парадигмы, шаблоны поведения), проявляющихся в ригидных установках при решении стратегических и тактических задач.

Содержанием деятельности в экосистеме выступают четыре ключевых направления.

1. Программа исследований и разработок; исследовательские практики:

- исследовательская повестка – производство новых знаний;
- формирование новых научно-исследовательских коллективов;
- «фабрика мысли» антропологии (thinktank, трендотчинг – трендмейкинг);
- стратегическая аналитика, включение в глобальные интеллектуальные сети.

2. Содействие развитию антропологического образования:

- содействие трансформацией (команды, органы, регламенты);
- социальный и культурный каркас для антропологического поворота;
- введение и воспроизводство новых позиций в сфере образования, направленных на сопровождение персонального образования и экосистем.

3. Система антропо-практик и развития личностного потенциала:

- разработка новых форматов поддержки развития практик, технологии проектирования и обеспечения воспроизводства практик;
- создание среды диалога антропологических традиций;
- рефлексия опыта и постановка задач.

4. Складывание социокультурной среды воплощения «ЧелТех»:

- популяризация и смыслопорождение как способ втягивания потенциальных участников;

- профильные сообщества практиков;
- развитие новых партнерств и коопераций;

- проблемная повестка гуманитарных и антропологических вопросов как источник новых проектов.

В настоящей статье рассматриваются реализованные Школой антропологии будущего ИОН РАНХиГС (в рамках специальной части гранта программы «Приоритет-2030») организационно-проектные направления, конструирования описанной экосистемы. Способ соотнесения предлагаемых деятельностных единиц программы с «модельными» направлениями представлен в таблице.

Обзор литературы

Смысловыми опорами для развития представлений о Человеке и Человеческом действии в условиях вызовов сложности, неопределенности и разнообразия в контексте «Антропологического поворота» являются следующие авторы, подходы и концепции:

1. И. Пригожин: теория неравновесных самоорганизующихся систем, философия нестабильности [4].

2. А. Сен: развитие как свобода, человеческий потенциал, *sarability approach*³.

3. Н. Бернштейн: принципы эволюции целеустремленных сложных систем, задача рождает орган, координация как преодоление избыточных степеней свободы, инвариантность цели при вариативности средств ее достижения, от рефлекторных моделей к моделям построения образа «Потребного Будущего», рефлекторное кольцо обратной связи, жизнь как преодоление равновесия⁴.

4. Л. Выготский: развитие как расширение возможностей человека в потоке деятельности, принципы анализа, выявления и оперирования с зоной ближайшего развития личности человека, принцип единства аффекта и интеллекта [5].

5. Г. Олпорт: личность как открытая система, развитие как самореализация личности⁵.

³ Сен А. Возможность общественного выбора // Мировая экономическая мысль. Сквозь призму веков : в 5 т. Кн. 2 ; отв. ред. Г. Г. Фетисов. М., 2005.

⁴ Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений : избранные психологические труды. 3-е изд., стер. М. : Московский психолого-социальный ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2008. 687 с.

⁵ Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. 461 с.



Т а б л и ц а. Структура программы «Антропологический поворот»

T a b l e. Structure of the program “Anthropological Turn”

Задача, направление / Task, direction	Организационно-проектная единица / Organizational and project unit
Программа исследований и разработок / Research and development program	Историко-эволюционная методология проектирования университетов будущего (проект «Ректорий») / Historical and evolutionary methodology of designing universities of the future (project “Rectory”)
Содействие развитию антропологического образования / Promoting the development of anthropological education	
Система антропо-практик и развития личностного потенциала / The system of anthropological practices and personal potential development	Поиск, развитие и тиражирование гуманитарных практик (проект «Акселератор передовых образовательных практик») / Search, development and replication of humanitarian practices (Accelerator of Advanced Educational Practices project)
Конструирование социокультурной среды воплощения «ЧелТех» / Designing the socio-cultural environment of the “Human-Tech” realization	Социокультурное развитие территорий и технологическое предпринимательство в детско-взрослых сообществах (проект «Организация и сопровождение проектной деятельности в детско-взрослых сообществах “ПоДеЗнай: понимай, действуй, знай”») / Socio-cultural development of territories and technological entrepreneurship in child-adult communities (project “Organization and support of project activities in child-adult communities “Know-it-all: understand, act, know””)
	Семья как институт развития субъектности и идентичности Человека (проект «Родительский Университет») / The family as an institution for the development of subjectivity and Human identity (project “Parent University”)

Источник: составлено авторами.

Source: Compiled by the authors.

6. Д. Канеман: принятие решений в ситуациях неопределенности, критика рациональных схем анализа поведения⁶.

Одной из ключевых исследовательских методологий антроповорота является исследование действием (action research). Данная методология существенно выделяется среди распространенных процедур прямого и непосредственного выявления лидерства, например, рейтингов, опросов, интервьюирования, которые в основном концентрируются на актуальном лидерстве («вчерашний и сегодняшний» успехи)⁷ [6]. По мнению Т. К. Эриксона, «основная цель антропологических исследований – анализировать и систематизировать общность и различность между разными способами быть человеком»⁸.

Важной опорой является подход конструирования будущего и работы с «воображаемыми сообществами». Отметим научные школы и исследования Б. Андерсона, В. Мейерхольда, Б. Брехта, Е. Гротовского и др. Здесь особенно важен акцент на коллективно-индивидуальный образ желаемого будущего и формирование субъектной позиции по отношению к будущему: П. Лукша [7], Л. Кремнева (Л. Чекалова) [8], Т. Нестик⁹ и др.

Понятие «продуктивное действие» в подходе и логике культурно-исторической и деятельностной психологии образует мост антропологического поворота от моделирования к практической организации деятельности: А. Н. Поддяков [9], А. С. Обухов [10], В. В. Рубцов [11],

⁶ Канеман Д. Думай медленно... Решай быстро (пер. с англ.). М. : Изд. АСТ, 2018. 653 с.

⁷ Торберт Б. Исследование действием : лидерство на острие настоящего / Билл Торберт при участии Алана Готье [и др.] ; перевод с англ. 2-е изд. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2020. 301 с.; Левин К. Динамическая психология. Избранные труды / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой. М. : Смысл, 2001. 572 с.

⁸ Эриксен Т. Х. Что такое антропология? : учеб. пособ. ; под науч. ред. Ж. В. Корминой. М. : ИД ВШЭ, 2014. 238 с.

⁹ Нестик Т. А. Социальный оптимизм в условиях кризиса: от защитных механизмов к постановке совместных целей // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности : труды 6-й Междунар. конф. (2–3 февраля 2023 г., Москва). М. : ИПМ им. М. В. Келдыша. 2023. С. 140–145. <https://doi.org/10.20948/future-2023-8>

М. В. Тендрякова [12], Б. Д. Эльконин¹⁰ и др.

Социокультурный вектор антропологического поворота состоит в создании и поддержке новой социальности как связей между различными сообществами, клубами, кружками и другими формами, способствующими свободному действию и самоопределению Человека. В данном случае такие институты противопоставляются производственным формам деятельности и социологическим фреймам взаимодействия (в логике теорий взаимодействия социальных агентов), где Человек понимается и существует через функцию, роль, механизм, т. е. процесс самоопределения, субъектного действия остается за рамками. Подходы и практики создания сообществ как опоры для новых процессов в образовании, а также задачи создания образовательных сред развития благополучия и личностного потенциала рассматриваются в работах А. Попова и П. Глухова [13], Г. В. Солдатовой [14].

Гуманитарно-технологический смысл Антропологии в соответствии с идеями К. Леви-Стросса заключается в выработке системы знаний, которая утверждала бы ценность оптимального разнообразия. Само же оптимальное разнообразие – важное условие развития человечества. По мнению К. Леви-Стросса, если различия между социальными группами и общностями исчезают (например, искусственным путем), то эволюция производит их в других формах¹¹.

В настоящее время ученые рассматривают возможность и следствие антропологизации как качественную трансформацию существующих практик [15–17]. Во многих работах обнаруживается парадокс: с одной стороны, антропологизация как некоторый общий процесс происходит вне желаний и целей человечества – ее черты обнаруживаются в отдельных участках реальности, проблемном залоге (кризис образования, кризис старой социальности, кризис систем управления и др.); с другой – наблюдается резкий дефицит моделей, объясняющих

эти невидимые процессы и позволяющие занимать позицию организации и практического действия по отношению к ним. Поэтому в работах в основном обсуждается концептуальное ядро идей антропологизации и ансамбль системных эффектов, но не предлагается прикладных моделей (что является целью настоящей работы).

Материалы и методы

«Антропологический поворот» задает принципиально иную рамку для организации исследований, включая серию объектов исследований, методов и механизмов интерпретации результатов. В настоящей статье осуществляется «сборка» новых объектов исследования и опробирование исследования действием новых предметов и объектов. Являясь естественно-искусственной программой, антропологический поворот преодолевает натуралистический подход в исследовании гуманитарных процессов и требует первично создать объект и в процессе создания исследовать его. Таким образом, базовый метод исследования – исследование действием. Далее опробованные объекты предполагаются для постановки задач на серию исследований и исследовательских программ.

Авторы демонстрируют результаты конструирования моделей, представляющих в нормах, процедурах, механизмах деятельностьную проекцию ценностей и идей, составляющих концептуальное ядро программы «Антропологический поворот». Ценностно-методологическое содержание программы через логический анализ и выведение (материализацию) преобразовывалось в структуру более низких уровней идеализации: предметы воздействия, принципы организации деятельности, базовые механизмы.

Базовые исследовательские гипотезы:

1) категория будущего, способы его конструирования и предвосхищения как коммуникативная среда обеспечения перехода к антропологическому повороту существующих организаций;

¹⁰ Деятельностный подход в образовании : коллективная монография / Е. А. Бугрименко [и др.]. Т. 3. М. : Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2020. 232 с. EDN: [ABPPDH](#).

¹¹ Леви-Стросс К. Узнавать других. Антропология и проблемы современности. М. : Текст, 2016. 157 с.



2) переход от человекознания к человековедению (среда исследования человека в процессе продуктивного действия);

3) механизмы работы с человеком как с «миром человека», институт семьи как институт поддержки сложности и разнообразия человека;

4) социокультурная практика как базовая единица организации деятельности в пространстве антропологического порога.

Результаты исследования

Историко-эволюционная методология проектирования университетов будущего. Одним из ключевых институтов, задающих исследовательские и антропологические практики, является университет. Проектирование программ развития и трансформации университетов предлагается осуществить не через движение к некоторому заранее заданному образу («Исследовательский Университет», «Предпринимательский Университет», «Социальный Университет» и др.), а через включение университетских коллективов в новое пространство смыслов, коммуникаций и продуктивных действий, где предназначение и модель университета выкристаллизуется самим сообществом университета.

Основу и уникальность такого подхода задает ставка на конструирование пространства встреч Других с Другими в целях идентификации с людьми и организациями, с которыми хочется создавать будущее («Значимые Другие»), порождение социального воображения и совмещение в действии разных подходов конструирования реальностей.

Проект «Ректорий» направлен на поддержку лидерства (в том числе скрытого, потенциального) в контексте самоорганизации сложных систем¹². «С одной стороны, не было ни одного места, где бы принимались важные решения, но с другой, решения принимались повсюду»¹³. Потенциальное

лидерство соприкасается с методологией сканирования горизонтов¹⁴. Одним из значимых свойств сетевого лидерства является стратегия замысливания и реализации событий. Поэтому участники, претендующие на лидерство в современном высшем образовании, должны осмыслить собственную деятельность с точки зрения понятия и технологии работы с событийностью (в частности, образовательных событий), конструирования пространств воображения, в том числе через принцип «театрализации обыденного» (например, «Университет ненужных вещей» Борхеса, «Академия дураков» С. Полунина и др.), а также принцип «полезности ненужного», который лежал в основе первого Advanced Study в Принстонском университете (1939 г.).

«Ректорий» (совместный проект с АНО ДПО СберУниверситет) разработан в целях создания разнофокусной среды поддержки команд развития и трансформации университетов через образовательные программы, смысловой консалтинг, социогуманитарные исследования, продуктивные коммуникации. Его миссия – мотивирование и интеграция в сообщества различных мастеров мира бизнеса, науки, культуры, которым важна перспектива развития университетов с опорой на разные школы создания воображаемых сообществ, развития коллективного и личного потенциала в контексте конструирования коллективно-желаемого образа будущего университетов.

Ректорий опирается на практики одновременного создания миров и действительностей мышления, проектов и программ реальных преобразований организаций, индивидуальных и коллективных самоопределившихся субъектов через организацию деятельностных событий и игр.

В проекте сделана попытка перейти от адаптивной стратегии поведения университетских команд к их преадаптивной стратегии, нацеленной на поиск зоны ближайшего развития университетов. Вопрос

¹² Ректорий : офиц. сайт [Электронный ресурс]. URL: <http://rectory.ru>.

¹³ Брафман О., Бекстрем Р. А. «Морская звезда и паук. Неудержимая сила организаций без лидеров». BestBusinessBooks, 2012. 217 с.

¹⁴ Асмолов Г. Информационные технологии и гражданское общество: зачем нужно сканирование горизонтов // Сканирование горизонтов: роль информационных технологий в будущем гражданского общества. М. : Когито-центр, 2020. С. 6–25.

о лидерстве в системе высшего образования – это вопрос о культурно-исторических моделях успеха, которые отыскиваются в разных социально-исторических ситуациях и разными поколениями.

Практическими результатами реализации проекта в 2021–2022 гг. стали более 30 очных и онлайн-встреч с носителями цифровых, управленческих и культурологических практик, а также следующие программы:

- исследование и развитие антропологического образования «АнтроПоворот» – подготовка новых педагогических и управленческих кадров с опорой на антропологию и развитие личностного потенциала¹⁵;

- профессиональная переподготовка «Поддержка развития и трансформации образовательных организаций» (324 академических часа) – подготовка университетских команд одновременно с разработкой и пилотированием ими проектов развития, а также освоением ключевых компетентностных позиций: стратег, руководитель проектной работы, модератор, трекер, управляющий проектами, продуктами и процессами, архитектор образовательных событий¹⁶;

- повышение квалификации «Сопровождение коллективно-индивидуальных образовательных маршрутов» (288 академических часов) – подготовка навигаторов для персонализации в образовании;

- профессиональная переподготовка «Управление карьерными и образовательными стратегиями в университетах» (324 академических часа) – создание в университетах системы управления карьерными и образовательными стратегиями выпускников.

Социокультурное развитие территорий и технологическое предпринимательство в детско-взрослых сообществах. Проектная деятельность школьников и инструменты ее организации за последние десять лет шагнули от экспериментальной

стадии к стадии использования в массовой практике. Поэтому сегодня ключевым становится вопрос – зачем нужна проектная деятельность, в контексте какого большего процесса она организуется и реализуется? С точки зрения авторов, проектная деятельность (организованная определенным образом) может стать практикой построения картины мира, становления личности, развития образовательной субъектности, деятельностных проб и приобретения начальных уровней компетенций развития (целеполагания, самоопределения, продуктивного действия и рефлексии).

К сожалению, в большинстве случаев не уделяется внимание тому, что проектная деятельность должна быть с продуктовыми и образовательно-воспитательными результатами (безусловно, с учетом возраста). Проектная деятельность – это профессиональная область деятельности со своими накопленными методологиями, методиками, практиками и понятиями. Проектная деятельность не встроена в структуру основного общеобразовательного процесса наряду с предметным обучением, проектный цикл редуцирован, часто наблюдается подмена понятий (например, проблема рассматривается как затруднение, потребность, боль и др.), а также практически отсутствуют подходы к объективной и формирующей оценке результатов деятельности. Развивающий эффект проектной деятельности возможен, если ее содержание лежит за школьной программой, заставляет участников выйти за рамки обыденности совершать продуктивные действия и получать реальные результаты (продуктовые и образовательно-воспитательные). Школьникам необходимо погружение в разные социокультурные и профессиональные сферы через общение с экспертами, поиск решений, столкновение с неопределенностью, получение быстрых результатов, рефлексии проб и ошибок.

Зону ближайшего развития детей и подростков определяет их совместная

¹⁵ Антропологический поворот: программа исследований и развития антропологического образования от человекознания к человековедению [Электронный ресурс]. URL: <https://rectory.ru/antropovorot> (дата обращения: 20.03.2023).

¹⁶ Программа дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки) [Электронный ресурс]. URL: <https://rectory.ru/port> (дата обращения: 20.03.2023).



деятельность с взрослыми и продвинутыми сверстниками, ведущими видами которой на различных этапах жизненного пути являются игра, общение, исследовательская и проектная деятельность. Наряду с зоной ближайшего развития выделяется зона вариативного развития, определяющая неожиданные пути, инновационные коды развития познания детей и подростков. В современной социальной ситуации развития социализацию и персонализацию детей и подростков все более определяют горизонтальные коммуникации между детскими и подростковыми субкультурами, а не только вертикальные взаимоотношения с миром взрослых (особенно роль горизонтальных коммуникаций возрастает в условиях цифровой социализации).

Разработанные в культурно-исторической психологии и социальной антропологии идеи стали каркасом для поиска методологических и методических оснований, способствующих раскрытию инновационного потенциала детско-возрастных сообществ в социально-культурной деятельности различных регионов. В основу проекта «ПоДеЗнай» (Понимай, Действуй, Знай!) лег комплекс стратегических ориентиров классических работ по культурно-исторической психологии и социальной антропологии (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина, М. Мид, Р. Бенедикт, Р. Харре, Ф. Ариес, У. Бронфенбреннер, И. С. Кон и др.).

Основополагающими выступают идеи о социальной и культурной опосредованности развития человека (Л. С. Выготский) и деятельностный, субъектно-деятельностный подход, задающий тезис о том, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодетельности не только

обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется»¹⁷ (С. Л. Рубинштейн). Также проект базируется на философии и моделях преадаптации, в том числе понятой как антропологическое свойство в контексте вариативности в образовании [18], стратегии принятия решений в неопределенности [19], анализа мотивов деятельности и жизненных устремлений [20], устойчивости целенаправленности поведения¹⁸, взаимосвязи познавательных и регуляторных процессов¹⁹, взаимосвязи познания и реальности²⁰.

На выбор методологических ориентиров данной работы особо повлияли исследования организационно-деятельностных игр, процессов самоопределения в них²¹ и складывания общественного договора и «конвенциональностей» в играх²², а также концептуальный подход к исследовательской деятельности А. Н. Поддькова [21] и результаты предшествующих исследований Школы [22].

Вышеуказанные положения внесены в вариативную модель организации и сопровождения проектной деятельности в детско-взрослом сообществе «ПоДеЗнай!», нацеленную на преадаптацию школьников к инновационной деятельности, включение их в реальную деятельность (например, развитие территорий), создание возможностей развития потенциала человека независимо от места жительства и социально-экономического статуса семьи²³. Ключевым принципом модели является последовательность «замысел – проект – продуктовый и образовательно-воспитательный результаты – рефлексия – внедрение». Создаются условия для самореализации детей и взрослых, развития мотивации к познанию и творчеству, овладения компетенциями целеполагания,

¹⁷ Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодетельности // Ученые записки Высшей школы Одессы. 1922. Т. 2. С. 148–154 // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–107.

¹⁸ Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 607 с.

¹⁹ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1977. 412 с.

²⁰ Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981. 230 с.

²¹ На досках. Публичные лекции по философии Г. П. Щедровицкого. М.: Изд-во Шк.Культ.Полит., 2004. 196 с.

²² Островский Б. М. Доклад на конференции 40 лет ОДИ [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/F6pjF9hQEyU>

²³ Методика «ПоДеЗнай»: разработана РАНХиГС в рамках программы «Приоритет-2030» [Электронный ресурс]. URL: <http://podeznay.ru> (дата обращения: 20.03.2023).

самоорганизации, коммуникаций, продуктивного действия и рефлексии, а также реализации требований ФГОС к метапредметным и личностным результатам образовательной деятельности.

Тематические фокусы порождаемых проектов могут быть любыми: социальное и технологическое предпринимательство, социокультурное развитие территорий, современная инженерия, цифровое сельское хозяйство и др. Реализация проектов осуществляется на основе отечественных и международных стандартов и практик проектирования и проектного управления.

Мероприятия по организации и сопровождению проектной деятельности представлены годовым циклом: инициация – замысливание – проектирование – реализация проектов – представление, оценка и рефлексия результатов – сопровождение внедрения/акселерация. Годовой цикл соотносится с календарным или учебным периодом, реализуется с опорой на организационно-финансовые и материально-технические ресурсы систем общего и дополнительного образования субъектов России, интегрируется со значимыми федеральными, региональными, муниципальными проектами и программами в области проектной деятельности, молодежной политикой, программами инициативного бюджетирования. Проектную деятельность в детско-взрослых сообществах сопровождают выделенные позиции наставников (удержание проектного цикла, доведение до продуктового результата) и навигаторов (психолого-педагогическое сопровождение, работа с образовательными запросами, помощь в достижении образовательных результатов). Данные позиции могут занимать как действующие учителя школ, преподаватели колледжей и вузов, так и студенты и внешние эксперты после соответствующей подготовки.

В состав методики включена система инструментов для практической реализации проектной деятельности:

- материалы для организации и сопровождения проектной деятельности в рамках общего и дополнительного образования (свод знаний на основе отечественных и международных стандартов и практик

- проектирования и проектного управления; годовые циклы проектной деятельности; сценарии мероприятий и событий; рекомендации по видам обеспечения, привлечению партнеров/экспертов и работе с ними, по интеграции со значимыми федеральными и региональными программами и проектами, а также система представления и оценки продуктовых и образовательных результатов деятельности);

- программы профессионального развития педагогических и управленческих позиций для организации и сопровождения проектной деятельности (кураторы, наставники/мастера, навигаторы/спутники, методисты и др.), включая учебно-методические и организационные материалы (6 программ – от 16 до 144 академических часов);

- цифровые инструменты для реализации проектной деятельности (управление проектами, организация коммуникаций, хранения и совместной работы с документами, визуализация информации и поддержки работы в малых группах).

В 2021–2022 гг. более 400 школьниками из шести субъектов России подготовлено 200 проектных инициатив и реализовано около 50 проектов, более 400 взрослых прошли обучение по разработанным программам.

Семья как институт развития субъектности и идентичности Человека. Рассматривая экосистему, создаваемую для достижения социальных изменений, на первый план выходят интересы общества. С точки зрения возвращения субъектности важными союзниками становятся Родитель и Семья. Время односторонней коммуникации, рекламных объявлений в целях продвижения бренда и улучшения имиджа заканчивается, наступает эпоха двусторонней коммуникации – полилога участников процесса образования, где равный голос имеют родители, педагоги, директора школы, дети. Выстраивание продуктивной коммуникации, направленной на преодоление распада времен, повышение доверия, готовности к высокой скорости изменений, снижение тревожности становится одной из сложных и ключевых задач, без



решения которой дальнейшее развитие кажется маловозможным.

В современной «социальной ситуации развития» (Л. С. Выготский), особенно в условиях цифровой социализации, разрыв поколений между взрослыми и детьми, называемый нередко цифровым разрывом, все более углубляется. В этих условиях начинает четко осознаваться тот факт, что родительство – это особая антропологическая профессия. Она требует овладения широким спектром различного рода компетентностей: социальных, коммуникативных, цифровых и др. Поэтому ключевой вектор поддержки семей направлен на то, чтобы родители стали «Значимыми Другими» для своих детей (см. работы Дж. Г. Мида).

Нередко родителям в общении с учителями приходится слышать: «вы сами не понимаете своего ребенка», «вы некомпетентны в вопросах образования и воспитания собственных детей». В наиболее общем виде компетентность понимается как «задействованное в деятельности знание». Здесь важна расширенная трактовка деятельности и действия, так как понятия «мотивация», «ответственность», «цель», «смыслы» также становятся слагаемыми компетентности. Такое понимание формируется с опорой на идеи культурно-исторической психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко и др.). В культурно-деятельностной психологии подчеркивается, что действие – это процесс достижения образа осознаваемой цели, за которым обнаруживаются мотивы человека.

Акт действия, признаваемый эффективным, обязательно содержит в себе образ желаемого результата действия и репертуар возможных средств его достижения. Возможность использовать те или иные средства, определять структуру результата и обеспечивать логичность протекания между результатом – средством связей зависит от корпуса способностей человека. При этом коммуникация с собственным ребенком дополнительно к способностям во многом

определяется антропологическими характеристиками человека: его готовностью держать слово и нести ответственность.

Поэтому в профессиональных действиях родителя как представителя антропологической профессии на первый план выходят именно социальные и коммуникационные компетентности. Родитель должен становиться мастером коммуникации: оперировать различными схемами взаимодействия (кооперация, партнерство, со-творчество, коллаборация, создание команд и др.).

Коллективные и социальные действия создают определенный класс отношений между участниками: родителями, детьми, учителями, управлением школы. Действия становятся культурными орудиями (Л. С. Выготский), опосредованно которым возникают, укрепляются и изменяются типы отношений самих участников действия. Социальная ткань и содержание действия становится «чашкой Петри» для выращивания более сложных культурно-социальных единиц: общих целей, ценностей, правил, норм и др. Антропологический эффект социального действия состоит в том, что рождает и закрепляет способности, компетентности продуктивного взаимодействия людей друг с другом.

Все эти тезисы полностью релевантны для процесса становления компетентности родительства в семье, на которую возложена миссия имманентного (а иногда и явного) формирования ценностно-смысловых установок и картины мира детей. Каждый раз, когда родитель попадает в ситуацию необходимости построения совместного с ребенком социального действия (в том числе в ситуации конфликта, где такая необходимость задана не как возможность, а как проблема), он проходит тест на социальную компетентность.

Для реализации данных положений был разработан и запущен проект «Родительский университет “Вселенная родительства”» как центр развития социальной компетентности родителей²⁴, нацеленный на развитие института родительства как

²⁴ Вселенная Родительства : программа развития и психолого-педагогическая поддержка семей в условиях сложности, разнообразия и неопределенности [Электронный ресурс]. URL: <http://parentunivers.ru>.

ключевой среды становления личности, формирования семейных и образовательных стратегий в контексте социокультурных вызовов (в том числе цифровой трансформации).

Данный проект отражает один из ключевых моментов антропологического поворота в современном образовании. В ситуации интенсивного развития домашнего и семейного образования, повышения роли детской и подростковой субкультуры в формировании картины мира учеников одной из драматических проблем воспитания подрастающих поколений становится разрыв связи между поколениями, в том числе поиск кодов понимания между родителями, учителями и детьми.

«Родительский университет “Вселенная родительства”» ищет ответы на острые вопросы: как достичь заинтересованности родителей своими детьми; как сделать так, чтобы родители обладали не только авторитетом власти, но и властью авторитета, т. е. стали теми людьми, которые в изменившемся мире определяют «зону ближайшего развития детства» [5].

Мир семьи – это жизненный театр, где каждый из актеров и участников не замкнут на одной роли. Сложнейший процесс воспитания человека не ограничивается формальными ролями матери, отца, бабушки, дедушки. Родители разрываются между ролями, которые предписываются им в связи с ожиданиями других систем: учителей, администрации школы, общественных институтов, государства.

В поисках средств для ответа на такой спектр ожиданий в рамках проекта «Родительский университет “Вселенная родительства”» разработаны программы и практики сотрудничества с детьми и овладения мастерством режиссуры совместных действий в семье. Проект реализуется по следующим ключевым направлениям: разработка семейных стратегий, образовательных проектов и практик (работа семей с собственным образом будущего; профессиональная переподготовка родителей в учителей и управляющих образовательными организациями; проектирование образовательно-воспитательных программ и др.); практическая психология поддержки

семей (сопровождение семей специалистами и экспертами; поддержка принятия решений и преодоления трудных жизненных ситуаций); продуктивные коммуникации и сообщества (организация коммуникации семей, семьи и школы; создание сообщества практиков). В 2022 г. проведено 47 мероприятий в шести форматах, сформировано сообщество родителей-практиков (800+ чел.), разработана «Смыслотека для родителей».

Поиск, развитие и тиражирование гуманитарных (культурных, образовательных и др.) практик. Результаты предварительных исследований выявили необходимость изменения баланса от чистой трансляции норм и знаний к созданию среды их порождения и деятельностного становления Человека. Возникает потребность в способности организаторов образования оперировать над нормами, быть способными реконструировать и развивать их, подбирать, анализировать, подстраивать под конкретную уникальную ситуацию, а также создавать новые практики, не отказываясь от задач базовых знаний и умений. Все это принципиально меняет требования к содержанию и формам организации образования, возникает потребность в новых образовательных практиках.

Образовательный ландшафт России и других стран располагает большим количеством интересных авторских образовательных практик, методических подходов, инструментов, методик и педагогических технологий, которые показывают интересные результаты. При этом типовой моделью поведения является попытка «лобового» внедрения выявленной интересной практики в собственные образовательные организации без привязки к локальным особенностям и ситуации. Подобные примеры можно обнаружить практически в любой образовательной организации.

Ключевая проблематика заключается в отсутствии понимания того, что даже самая эффективная практика без восстановления и осознания ее культурных оснований, социальных условий реализации, структуры и средств реализации будет лишь дополнительной нагрузкой для педагогических и управленческих работников образовательных организаций.



Проект «Акселератор образовательных практик» задуман как деятельностная модель выявления, развития и внедрения передовых социогуманитарных (образовательных) практик на уровнях от методологического до операционного²⁵. Он предлагает механизмы формирования квалифицированного запроса на образовательную практику, с одной стороны, и формализации и развития практик ее носителями, с другой. Возможность системной работы с передовыми образовательными практиками от поиска до локализации составляет актуальность проекта: выявление, картирование и системный анализ; консультации образовательных организаций по поиску необходимых практик; развитие практик и подготовка их к тиражированию; формирование профессионального сообщества носителей практик.

Ключевой вектор «Акселератора образовательных практик» наиболее емко может быть передан формулой: от инновационной идеи к действию. Как отмечает Л. Грэхэм, одним из барьеров на пути роста конкурентоспособности в России является разрыв в следующей цепи: рождение идеи – воплощение идеи в технологии – коммерциализация идеи – внедрение технологий в массовую практику²⁶.

Первостепенная задача данного проекта состоит не только в поиске лидеров трансформации в сфере образования и науки, но и в создании мотивации на поиск, поддержку и внедрение подобных практик в различных образовательных и научных организациях. Именно мотивация, направленная на воплощение новых идей в технологии подготовки высококвалифицированных кадров и модернизацию системы образования, является мейнстримом Акселератора как драйвера прогрессивных трансформаций образования, науки и бизнеса.

В этом контексте ценен известный опыт отечественной науки и образования, кристаллизующийся в таких формах как, например, «капичники» П. Капицы и «Павловские среды» И. П. Павлова, в которых создавалось мотивирующее пространство

развития интеллектуальных практик. Эти пространства, по точному выражению Ю. М. Лотмана, – классика семиотической теории культуры, становились «лабораториями жизни», мотивирующая среда которых и являлась действительным и действенным акселератором образовательных и научных практик.

В «Акселераторе образовательных практик» сочетаются разные методологические подходы к пониманию практик образования, а также рефлексирование разнообразия обозначений инновационных практик и технологий в различных культурно-исторических контекстах и направлениях исследований:

- социальные практики (например, структуралистский конструктивизм П. Бурдьё, теория структуризации Э. Гидденса, этнометодология Г. Гарфинкеля, теория интерпретации культур К. Гирца и др.);

- антропопрактики (например, исследования О. Генисарецкого, П. Щедровицкого, Т. Ковалевой, А. Попова и др.);

- «Технологии себя» (М. Фуко), психотехники (Л. С. Выготский, Г. Мюнстерберг)

- социальные и инструментальные инновации в культурной антропологии (Б. Малиновский).

Здесь особое внимание уделяется разработанной в культурной антропологии классификации инноваций, подразделяющей инновации на инструментальные и социальные инновационные практики. Инструментальные практики, как правило рождающиеся в творческих мастерских педагогов-новаторов, нацелены на конструирование дидактических технологий, повышающих успешность и продуктивность в той или иной образовательной области (математике, физике, филологии и др.). Яркими примерами образовательных практик являются метод «опорных конспектов» в авторской системе педагога-новатора В. Ф. Шаталова, методика опережающего обучения С. Н. Лысенковой и др. Такие инструментальные образовательные практики оптимизируют традиционную дидактическую систему образования, оснащая педагогов теми или

²⁵ Проект «Акселератор образовательных практик» [Электронный ресурс]. URL: <http://edpraktiki.ru>.

²⁶ Грэхэм Л. Р. Очерки истории российской и советской науки. М. : Янус-К, 1998. 310 с.

иными методическими инструментами. Вместе с тем такие инструментальные инновации не трансформируют существующую систему общего образования.

Иное происхождение и ареал действия имеют образовательные практики, становящиеся социальными инновациями. Они создаются на стыке мировоззренческих концепций с инновационными образовательными технологиями. К ним, например, могут быть отнесены вальдорфская педагогика в системе антропософии Р. Штайнера, педагогические технологии М. Монтессори и «школа жизни» великого гуманиста Я. Корчака. Особое внимание следует обратить на такие социальные инновации как «Дидактическая система педагогики развития» Л. В. Занкова, «Система развивающего обучения» Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, «Деятельностная теория обучения» П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. Все эти социальные инновации в системе образования опираются на культурно-историческую психологию Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурии. Их внедрение наталкивается на противодействие со стороны канонической системы образования, восходящей к «Великой дидактике» Я. А. Коменского.

Приведенный перечень образовательных практик различного генезиса рельефно передает принципиальное различие инструментальных инноваций, оптимизирующих существующую систему образования, и социальных инноваций, определяющих антропологический поворот к системе персонализированного, вариативного, развивающего образования²⁷.

Для понимания природы тех или иных образовательных практик и уточнения радиуса их действия может быть учтены современные исследования в области психологии творчества, в том числе концепция надситуативной активности В. А. Петровского и цикл исследований интеллектуальной инициативы, проведенных под руководством Д. Б. Богоявленской²⁸.

Предложенное в проекте описание образовательных практик их эволюционного смысла для конструирования системы персонализированного вариативного развивающего образования, на наш взгляд, способствует рефлексии ценностно-смысловых оснований «Антропологического поворота» в современной социальной ситуации. В 2022 г. проанкетировано и систематизировано 300+ образовательных практик, осуществлено знакомство с 400+ лидерами и носителями практик. Для удобства работы с базой данных образовательных практик и их визуализации разработаны соответствующие информационные сервисы. Важным результатом проекта стало проведение первого деятельностного Форума антропологии трансформации и развития «ФрАнТиР-2022», где в режиме онлайн в течение трех дней 224 участника, 11 экспертов, 60 потенциальных заказчиков представляли и обсуждали 20+ практик.

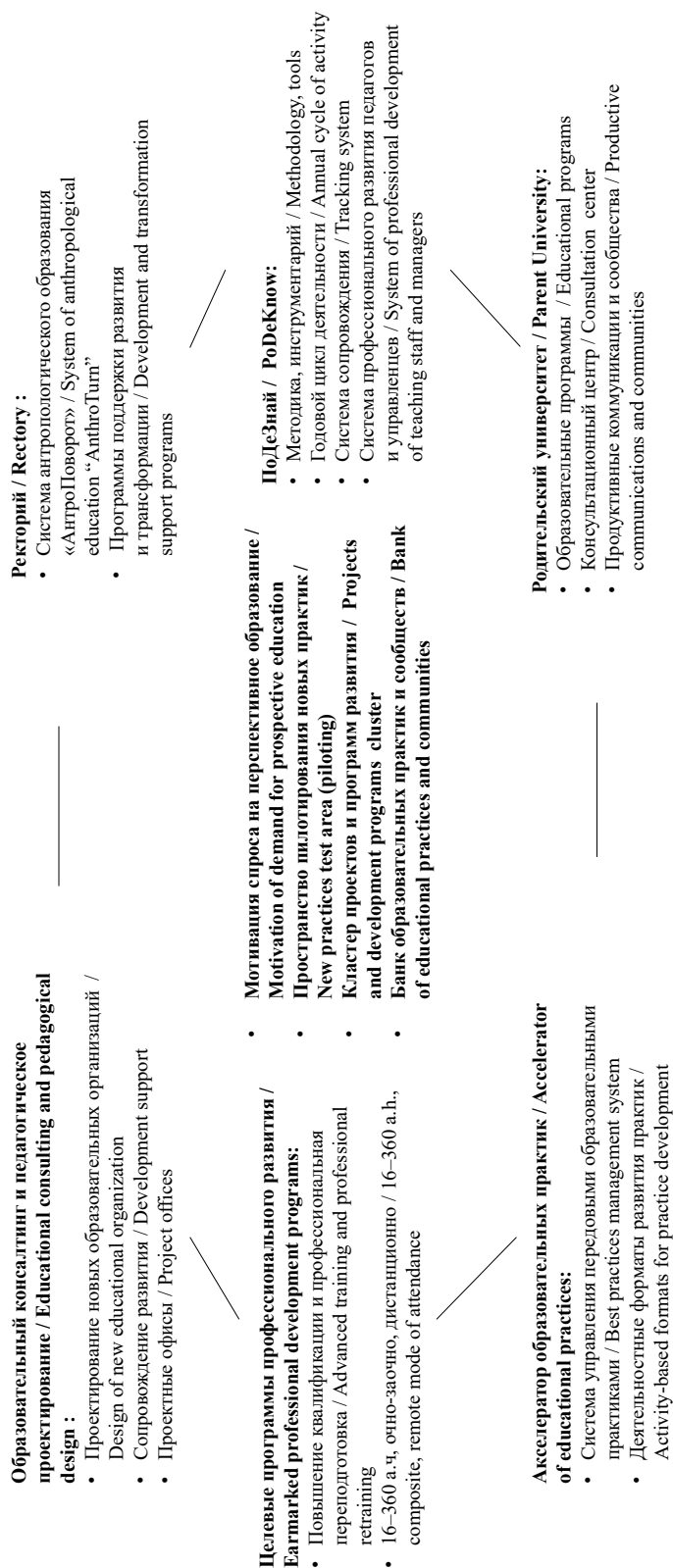
Обсуждение и заключение

Представленная в статье сумма принципов, идей и решений образует первый контур подхода «Антропологический поворот». Реализация проектов привела к складыванию экосистемы образовательных решений. Эти решения несут и поддерживают сразу два процесса: 1) инициация и сопровождение развития регионов и зон инновационной деятельности в образовании в субъектах России в форме создания новых практик, изменения и пересборки существующих, масштабирования и распространения, 2) комплексный процесс развития человеческого потенциала людей, способных нести на себе такие практики: профессионалов высокого уровня для социальной сферы, бизнеса, государственного и муниципального управления.

Образовательная экосистема содействует формированию динамичной и устойчивой системы реализации непрерывного профессионального развития кадров (рисунок).

²⁷ Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М. : Просвещение, 2012. 447 с.

²⁸ Богоявленская Д. Б. Методологические основы построения типологии творчества // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сборник материалов юбилейной конференции : в 5 т. Т. 1. М. : Когито-Центр, 2015. С. 264–267. EDN: UXXKBH



Р и с у н о к. Экосистема образовательных решений Школы антропологии будущего ИОН РАНХиГС

Источник: составлено авторами.

Source: Compiled by the authors.

Описанные программы и проекты способствовали образованию интеллектуального сообщества, координатором которой стала Школа антропологии будущего Института общественных наук РАНХиГС. Школа объединила усилия ведущих экспертов из междисциплинарных областей познания человека – психологии, нейробиологии, эволюционной биологии, социологии, поведенческой экономики, лингвистики и др. Благодаря этому выполнены поисковые и прикладные исследования с высокой научной новизной и практической значимостью. Ключевыми темами Школы являлись «Антропология будущего в условиях современных эволюционных вызовов», «Сложность как символ познания человека в открытых системах», «Вероятностное прогнозирование в эволюции поведения человека», «Позитивные практики цифровой социализации», «Антропология современности как трансдисциплинарная наука об изменениях человека, природы и общества», «Культурные практики запоминания и забывания», «Образовательная среда преадаптации школьников к инновационной деятельности», «Вариативная модель проектного обучения», «Организационно-методические средства межпредметного обучения», «Формирование, развитие и реализация образовательного запроса в персонализированном образовании» и др.

В рамках издательской программы Школы выпущены значимые научно-исследовательские работы²⁹.

Методология и методики Школы антропологии будущего используются при проведении стратегических и проектно-аналитических сессий, образовательных программ, разработке концепций и стратегий развития образовательных организаций, проведении форумов, фестивалей и конференций, реализации проектов по развитию образования.

Следующим шагом в развитии представленных в статье идей и направлений станет расширение системы ценностно-ориентированных видов деятельности как оснований трансформации различных сообществ и порождение новых интеллектуальных сетей.

Материалы статьи могут быть полезны организаторам системных изменений в сфере образования и социальной политики (руководителям организаций развития, руководителям и представителям региональных и муниципальных органов исполнительной власти, в частности, органов управления образования) и лидерам образовательных практик, формирующим будущее образования (основателям стартапов в edtech, директорам государственных и частных школ, разработчикам новых образовательных решений и программ).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bardi U. The Seneca Effect. Why Growth is Slow but Collapse is Rapid. Cham : Springer, 2017. 210 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-57207-9>
2. Brammer S., Branicki L., Linnenluecke M. COVID-19, Societalization and the Future of Business in Society // Academy of Management Perspectives. 2020. Vol. 34, no. 4. <https://doi.org/10.5465/amp.2019.0053>
3. Стратегирование образования: экосистемный переход / Л. В. Кремнева [и др.] // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 4. С. 656–677. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.656-677>

²⁹ Тендрякова М. В. Многообразие типичного. Очерки по культурно-исторической психологии народов / науч. ред. А. Г. Асмолов. М.: Языки славянских культур, 2020. 400 с.; Тендрякова М. В. Антропология детства: прошлое о современности; Институт этнологии и антропологии РАН, Школа «Антропология будущего» ИОН РАНХиГС, Российский государственный гуманитарный университет. СПб. : Образовательные проекты, 2022. 224 с. EDN: PXSXGM; Гусельцева М. С. Антропология современности: человек и мир в потоке трансформаций : монография. В 3 ч. Ч. 1. М. : Акрополь, 2021. 464 с.; Тендряков В. Ф. Покушение на школьные миражи. Уроки достоинства. Художественные и публицистические произведения : в 2 кн. Кн. 1 / под ред. А. Г. Асмолова, А. С. Русакова, М. В. Тендряковой. СПб. : Образовательные проекты, 2020. 352 с.; Пастернак Н. А., Асмолов А. Г. Психология образования : учебник и практикум для вузов ; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2023. 213 с.; Красота рукотворная на уроках математики / Б. С. Перли [и др.] ; под ред. П. Д. Рабиновича. М. : Просвещение, 2021.



4. Морачевский А. Г., Фирсова Е. Г. Академик Илья Романович Пригожин (к 100-летию со дня рождения) // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Естественные и инженерные науки. 2017. Т. 23, № 2. С. 237–241. URL: https://engtech.spbstu.ru/userfiles/files/articles/2017/2/22_morachevskiy.pdf (дата обращения: 06.07.2023).
5. Асмолов А. Г., Кудрявцев В. Т. Лев Выготский: зона вариативного развития // Образовательная политика. 2016. № 3 (73). С. 2–5. URL: https://edpolicy.ranepa.ru/anons_03_2016 (дата обращения: 06.07.2023).
6. Гусельцева М. С. Основные принципы трансдисциплинарного подхода к изучению социального, личностного и когнитивного развития детей и подростков в современном технологическом обществе // Вестник РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование. 2019. № 4. С. 33–53. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2019-4-33-53>
7. Лукша П. О. Дорога в будущее: как работать с растущей неопределенностью // Социодиггер. 2021. Т. 2, вып. 9. С. 147–151. URL: https://sociodigger.ru/fileadmin/user_upload/2021_09_gorizonty_buduschego/2021_09.pdf (дата обращения: 06.07.2023).
8. Преадаптация школьников к инновационной деятельности и образовательные практики работы с будущим / П. Д. Рабинович [и др.] // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 2. С. 39–70. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-39-70>
9. Поддьяков А. Н. Создание проблем и задач как инициативное усложнение мира школьный автобус // Образовательная политика. 2022. № 2 (90). С. 35–40. URL: <https://edpolicy.ranepa.ru/sozdanie-problem-i-zadach-kak-iniciativnoe-uslozhnenie-mira> (дата обращения: 06.07.2023).
10. Обухов А. С. Исследовать и проектировать: почему это стало новой грамотностью для современного человека? // Народное образование Якутии. 2022. № 1 (122). С. 14–20. URL: <https://sci.e.nlrs.ru/open/88178> (дата обращения: 06.07.2023).
11. Рубцов В. В., Улановская И. М. Развитие социальных компетенций у младших школьников в школах с разными способами организации учебных взаимодействий // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 2. С. 50–58. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170205>
12. Тендрякова М. В. Посвящение и просвещение как стратегии социализации: социально-антропологический ракурс // Новые психологические исследования. 2022. Т. 2, № 2. С. 32–51. https://doi.org/10.51217/npsyresearch_2022_02_02_02
13. Глухов П. П., Попов А. А., Аверков М. С. Контуры нового антропологического проекта образования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 60. С. 45–54. <https://doi.org/10.17223/1998863X/60/5>
14. Солдатова Г. В., Зиновьев Н. А., Купреев М. В. Конфликтотенный потенциал образовательной среды // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. № 7 (221). С. 431–434. URL: <http://www.lesgaft-notes.spb.ru/files/7-221-2023/104.pdf> (дата обращения: 06.07.2023).
15. Поселягин Н. Антропологический поворот в российских гуманитарных науках // Новое литературное обозрение. 2012. № 1. Номер статьи 113. URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe-literaturnoe_obozrenie/113_nlo_1_2012/article/18492 (дата обращения: 06.07.2023).
16. Смирнов С. А. Антропологический поворот: его смысл и уроки // Философия и культура. 2017. № 2. С. 23–35. <https://doi.org/10.7256/2454-0757.2017.2.22058>
17. Соколовский С. В. Будущее антропологии: кросс-, интер-, мульти-, транс-, а- или пост-дисциплинарность? // Сибирские исторические исследования. 2016. № 4. С. 12–29. <https://doi.org/10.17223/2312461X/14/2>
18. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Парадокс сосуществования адаптации и преадаптации в историко-эволюционном процессе // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 4. С. 3–20. EDN: VQJMDP
19. Жилина И. Ю. 2004. 03. 002. Даниэль Канеман и Вернон Л. Смит: экономика тоже является наукой о человеке. Daniel Kahneman et Vernon L. Smith: l'economie est aussi une Science de l'homme // problemes Econ. - Р., 2003. - n 2790. - Р. 1-7 // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Сер. 2: Экономика. 2004. № 3. С. 10–14. URL: <https://elck.ru/36JJkk> (дата обращения: 06.07.2023).
20. Deci E. L., Ryan R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11, issue 4. P. 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
21. Поддьяков А. Н. Междисциплинарная позиция исследователя и системный инсайт: возможности и ограничения // Исследователь / Researcher. 2022. № 3–4 (39–40). С. 20–24. EDN: MFIGLI
22. Преадаптация школьников к инновационной деятельности и образовательные практики работы с будущим / П. Д. Рабинович [и др.] // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 2. С. 39–70. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-39-70>

Поступила в редакцию 10.07.2023; поступила после рецензирования 25.09.2023;
принята к публикации 02.10.2023.

Об авторах:

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, директор Школы антропологии будущего Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2319-398X>, **Scopus ID:** 6602069835, **Researcher ID:** I-2053-2012, agas@mail.ru

Рабинович Павел Давидович, кандидат технических наук, доцент, заместитель директора Школы антропологии будущего Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2287-7239>, **Scopus ID:** 57188748346, **Researcher ID:** N-7024-2015, pavel@rabinovitch.ru

Заведенский Кирилл Евгеньевич, заведующий лабораторией проектного и цифрового развития образования Школы антропологии будущего Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7379-4639>, **Scopus ID:** 57197808231, kirillzav3@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

А. Г. Асмолов – научное руководство; критический анализ; доработка текста.

П. Д. Рабинович – сбор материалов; подготовка и доработка начального варианта статьи.

К. Е. Заведенский – подбор литературы; разработка начального варианта базовых положений текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Bardi U. The Seneca Effect. Why Growth is Slow but Collapse is Rapid. Cham: Springer; 2017. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-57207-9>
2. Brammer S., Branicki L., Linnenluecke M. COVID-19, Societalization and the Future of Business in Society. *Academy of Management Perspectives*. 2020;34(4). <https://doi.org/10.5465/amp.2019.0053>
3. Kremneva L.V., Zavedenskiy K.E., Rabinovich P.D., Apenko S.N. Strategizing Education: Ecosystem Transition. *Integration of Education*. 2020;24(4):656–677. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.656-677>
4. Morachevskiy A.G., Firsova E.G. Academician Ilya Romanovich Prigogine (on the Occasion of the 100th Birth Anniversary). *St. Petersburg Polytechnic University Journal of Engineering Sciences and Technology*. 2017;23(2):237–241. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://engtech.spbstu.ru/userfiles/files/articles/2017/2/22_morachevskiy.pdf (accessed 06.07.2023).
5. Asmolov A.G., Kudryavtsev V.T. [Lev Vygotsky: Zone of Variant Development]. *Obrazovatel'naya politika*. 2016;(3):2–5. (In Russ.) Available at: https://edpolicy.ranepa.ru/anons_03_2016 (accessed 06.07.2023).
6. Guseltseva M.S. Basic Principles of a Transdisciplinary Approach to the Study of Social, Personal and Cognitive Development of Children and Adolescents in Modern Technological Society. *RSUH/SGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*. 2019;(4):33–53. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2019-4-33-53>
7. Luksha P.O. [The Road to the Future: How to Deal with Growing Uncertainty]. *Sotsiodigger*. 2021;2(9):147–151. (In Russ.) Available at: https://sociodigger.ru/fileadmin/user_upload/2021_09_gorizonty_buduschego/2021_09.pdf (accessed 06.07.2023).
8. Rabinovich P.D., Kremneva L.V., Zavedenskiy K.E., Shekhter E.D., Apenko S.N. Preadaptation of Students to Innovation Activity and Formation of Practices of Futures Scenario Building. *The Education and Science Journal*. 2021;23(2):39–70. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-39-70>
9. Poddiaikov A.N. Posing Problems and Tasks as Initiative Complication of the World. *Obrazovatel'naya politika*. 2022;(2):35–40. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://edpolicy.ranepa.ru/sozdanie-problem-i-zadach-kak-iniciativnoe-uslozhenie-mira> (accessed 06.07.2023).
10. Obukhov A.S. Research and Design: Why Has This Become the New Literacy for Modern Man? *Narodnoe obrazovanie Yakutii*. 2022;(1):14–20. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://sci.e.nlrs.ru/open/88178> (accessed 06.07.2023).
11. Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M. Development of Social Competencies of Primary School Children in Schools with Different Ways of Organizing Educational Interactions. *Cultural-Historical Psychology*. 2021;17(2):50–58. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/chp.2021170205>



12. Tendryakova M.V. Consecration and Education as Socialization Strategies: Socio-Anthropological Perspective. *New Psychological Research*. 2022;2(2):32–51. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.51217/npsyresearch_2022_02_02_02
13. Glukhov P.P., Popov A.A., Averkov M.S. Outlines of a New Anthropological Education Project. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 2021;(60):45–54. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17223/1998863X/60/5>
14. Soldatova G.V., Zinoviev N.A., Kupreev M.V. Conflictogenic Potential of the Educational Environment. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*. 2023;(7):431–434. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://www.lesgaft-notes.spb.ru/files/7-221-2023/104.pdf> (accessed 06.07.2023).
15. Poselyagin N. [Anthropological Turn in Russian Humanities]. *Novoe literaturnoe obozrenie*. 2012;(1):113. (In Russ.) Available at: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/113_nlo_1_2012/article/18492 (accessed 06.07.2023).
16. Smirnov S.A. Anthropological Turn: Its Meaning and Lessons. *Philosophy and Culture*. 2017;(2):23–35. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.7256/2454-0757.2017.2.22058>
17. Sokolovskiy S.V. The Future of Anthropology: Cross-, Inter-, Multi-, A-, or Tradisciplinarity? *Siberian Historical Research*. 2016;(4):12–29. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17223/2312461X/14/2>
18. Asmolov A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. The Paradox of the Adaptation and Preadaptation Co-existence of in the Historical and Evolutionary Process. *Voprosy psikhologii*. 2021;67(4):3–20. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: VQJMDP
19. Zhilina I. Yu. [review] 2004. 03. 002. Daniel Kahneman and Vernon L. Smith: Economics Is Also a Science of Man. Daniel Kahneman et Vernon L. Smith: l'economie est aussi une Science de l'homme. *Problemes Econ.* 2003; 2790:1-7. *Social and Humanities: Domestic and Foreign Literature. Ser. 2: Economics*. 2004;(3):10–14. (In Russ.) Available at: <https://clck.ru/36JJkk> (accessed 06.07.2023).
20. Deci E.L., Ryan R.M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 2000;11(4):227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
21. Poddiakov A. Interdisciplinary Perspective of the Researcher and Insight: Opportunities and Limitations. *Researcher*. 2022;(3–4):20–24. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: MFIGLI
22. Rabinovich P.D., Kremneva L.V., Zavedenskiy K.E., Shekhter E.D., Apenko S.N. Preadaptation of Students to Innovation Activity and Formation of Practices of Futures Scenario Building. *The Education and Science Journal*. 2021;23(2):39–70. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-39-70>

Submitted 10.07.2023; revised 25.09.2023; accepted 02.10.2023.

About the authors:

Alexander G. Asmolov, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Director of the School of Future Anthropology, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82 Vernadskiy Avenue, Moscow 119571, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2319-398X>, **Scopus ID:** 6602069835, **Researcher ID:** I-2053-2012, agas@mail.ru

Pavel D. Rabinovich, Cand.Sci. (Eng.), Associate Professor, Deputy Director of the School of Future Anthropology, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82 Vernadskiy Avenue, Moscow 119571, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2287-7239>, **Scopus ID:** 57188748346, **Researcher ID:** N-7024-2015, pavel@rabinovitch.ru

Kirill E. Zavedenskiy, Chief of the Laboratory of Project and Digital Education Development of the School of Future Anthropology, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82 Vernadskiy Avenue, Moscow 119571, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7379-4639>, **Scopus ID:** 57197808231, kirillzav3@gmail.com

Authors' contribution:

A. G. Asmolov – scientific management; critical analysis; revision of the text.

P. D. Rabinovich – gathering of information; workout of initial article text; revision of the initial version of the text.

K. E. Zavedenskiy – gathering of information; workout of initial article text.

All authors have read and approved the final manuscript.



Психологическое развитие дошкольников в проектной деятельности: обзор эмпирических исследований

В. А. Плотникова, А. Н. Веракса[✉], Н. Е. Веракса

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

[✉] veraksa@yandex.ru

Аннотация

Введение. Создание условий для гармоничного и всестороннего развития дошкольников через обогащение детских видов деятельности, присущих данному возрастному периоду, является актуальной задачей для современной системы образования. В последнее время наряду с традиционными формами обучения, фронтальной работой и свободной игрой получила широкое распространение проектная деятельность. Для уточнения особенностей, влияющих на организацию проектной деятельности в саду, и ее развивающих эффектов был проведен обзор эмпирических исследований по данной тематике. Цель статьи – представить результаты обзора и определить основные тенденции, ограничения и перспективы изучения проблемы влияния проектной деятельности на психологическое развитие дошкольников.

Материалы и методы. Обзор литературы проведен с использованием метода PRISMA. Было найдено 789 русскоязычных и 687 англоязычных публикаций, соответствующих поисковому запросу. В результате скрининга и отбора 18 исследований включены в дальнейший качественный анализ. Для качественного анализа отобранных исследований использовался валидизированный контрольный перечень вопросов для оценки методологического уровня качества рандомизированных и нерандомизированных исследований (максимальный балл 26).

Результаты исследования. 7 из 18 исследований при оценке их методологического качества удовлетворяли менее половине пунктам контрольного перечня и набрали менее 13 баллов, что говорит о недостаточной надежности полученных результатов. В рамках анализа достаточно достоверно показано, что применение проектной деятельности в дошкольном возрасте может положительно влиять на развитие социальных и исследовательских навыков, познавательных, творческих способностей и связной речи.

Обсуждение и заключение. В рамках обзора выделены основные тенденции в изучении развивающих эффектов проектной деятельности, отражающие возможные направления исследований в данной области. Наиболее перспективным представляется сопоставление развивающего эффекта проектной деятельности с другими формами и методами обучения, что может способствовать определению специфики разных форм обучения и условий их наиболее эффективного применения. Материалы статьи могут быть полезны для планирования исследований в области детского развития, а также при организации проектного обучения в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: дошкольный возраст, образовательные технологии, проектная деятельность, обзор исследований, психология развития

Финансирование: статья выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда, номер гранта 23-18-00506.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Плотникова В. А., Веракса А. Н., Веракса Н. Е., 2023



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



Для цитирования: Плотникова В. А., Веракса А. Н., Веракса Н. Е. Психологическое развитие дошкольников в проектной деятельности: обзор эмпирических исследований // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 4. С. 611–629. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.611-629>

Original article

Psychological Development of Preschoolers in Project-Based Learning: An Overview of Empirical Research

V. A. Plotnikova, A. N. Veraksa[✉], N. E. Veraksa
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian Federation
[✉] veraksa@yandex.ru

Abstract

Introduction. The search for technologies to provide the harmonious development of preschoolers through the enrichment of children's activities inherent in this age period is an urgent task for the modern education system. Recently, along with traditional forms of education, front-line work and free play, project-based learning has become widespread in kindergartens. To clarify the fundamental features of project-based learning and its developmental effects, a review of empirical studies on this topic was conducted. The purpose of the article is to present the results of the review and identify the main trends, limitations and prospects of studying the project-based learning impact on the psychological development of preschoolers.

Materials and Methods. The literature review was conducted using the PRISMA. As a result of the search, 789 Russian-language publications and 687 English-language publications corresponding to the search query were found. As a result of screening and selection, 18 studies were included in further qualitative analysis. For the qualitative analysis a validated checklist of questions was used to assess the methodological level of quality of randomized and non-randomized studies (max. score 26).

Results. 7 out of 18 studies satisfied less than half of the items on the checklist and scored less than 13 points, which indicates insufficient reliability of the results obtained in these works. As the result it was sufficiently reliably shown that the use of project approach in preschool age can positively affect the development of social and research skills, cognitive abilities, creative abilities and speech.

Discussion and Conclusion. The review showed main trends in the field of studying the developmental effects of project-based learning, reflecting possible research directions in this area. The most promising perspectives for further research are connected with the comparison of the project approach with other forms and methods of education, which can contribute to determining the specifics of different educational methods and determining the conditions for their most effective use. The materials of the article would be useful for planning research in the field of child development, as well as for organizing project-based learning in educational institutions.

Keywords: early childhood, educational technologies, project-based learning, research review, developmental psychology

Funding: The research is supported by the Russian Science Foundation, grant number 23-18-00506.

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

For citation: 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. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.611-629>

Введение

Дошкольное детство – важный этап развития ребенка. Согласно проведенным исследованиям, уровень когнитивного и личностного развития ребенка именно в дошкольном возрасте существенно

определяет его дальнейшую академическую и социальную успешность в школьном и взрослом возрасте [1–4]. Кроме того, масштабные социально-психологические эксперименты в области образования показали, что инвестирование именно в дошкольное

обучение – одна из наиболее эффективных стратегий государственного развития [5–7]. Поэтому гармоничное развитие личности дошкольника является важной задачей для научного сообщества и современной образовательной системы. Создание условий для всестороннего развития ребенка в дошкольном возрасте должно следовать логике амплификации, т. е. разворачиваться через обогащение детских видов деятельности.

В современных дошкольных учреждениях часто применяются фронтальные формы организации занятий¹ [8; 9]. Несмотря на то, что данная форма обучения наиболее удобна и проста по своей организации для воспитателей, в современном обществе она вызывает все больше возражений. Так, идеальный план мышления и речь как средства решения задач находятся еще на стадии развития у старших дошкольников, что существенно снижает эффективность фронтальной работы группы². Кроме того, занятия фронтальной формы организации, т. е. построенные по типу школьных, могут негативно влиять на мотивацию и интерес детей к познанию [10]. Например, Н. И. Гуткина полагает, что систематическое обучение существенно не способствует психическому развитию дошкольников, а лишь обеспечивает формирование у них новых навыков и умений³. Таким образом, несмотря на существенные недостатки фронтальной формы организации обучения в дошкольном возрасте, она остается преобладающей в системе дошкольного образования.

Альтернативой фронтальной форме организации обучения выступают игровые формы. В современной педагогике подчеркивается значение игры для развития дошкольников, поэтому игра становится средством обучения и усвоения

нового материала. Многочисленные методы педагогической работы используют игровые средства, формы, технологии и занятия⁴ [11; 12]. Однако такой подход приводит к подмене собственно игры на игровые формы, что становится причиной значительного снижения уровня развития свободной игровой деятельности современных дошкольников [9; 11]. Главной характеристикой игровой деятельности является ее естественный характер; игра возникает спонтанно и приносит ребенку не только пользу, но и удовольствие⁵ [12; 13]. Согласно Л. С. Выготскому, «игра создает зону ближайшего развития ребенка» [14], в ней дети могут выполнять те действия, которые недоступны им в реальных жизненных ситуациях, тренироваться и развивать различные навыки. Многочисленные исследования показывают, что игровая деятельность, в частности сюжетно-ролевая игра, способствует развитию регуляторных функций, социальных и когнитивных навыков, эмоциональной компетентности и креативности [12; 15–17]. Действительно развивающая, насыщенная игра предполагает, что ребенок имеет представление о разнообразии окружающей действительности, знаком с широким кругом персонажей и умеет создавать, удерживать в уме воображаемую ситуацию, придумывать и развивать сюжет, принимать выбранного персонажа и следовать за ним, сотрудничать, договариваться со сверстниками, организовывать игровое пространство и выбирать соответствующие атрибуты, использовать предметы-заместители⁶ [18]. Поэтому в рамках игровой деятельности дошкольников важно наличие чуткого взрослого как носителя культурного опыта и знаний, который может организовать игру, обогатить ее, привести примеры действий, ролей и сюжетов [17; 19]. Однако

¹ Короткова Н. А., Нежнов П. Г., Кириллов И. Л. Дошкольное образование как ступень системы общего образования: Научная концепция / ред. В. И. Слободчиков. М. : Институт развития дошкольного образования РАО, 2005. 28 с. EDN: RTIOOF

² Карабанова О. А. Возрастная психология: конспект лекций : учеб. пособие для вузов. М. : Айрис-пресс, 2005. 239 с.

³ Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе М. : Академический Проект, 2000. 184 с.

⁴ Короткова Н. А., Нежнов П. Г., Кириллов И. Л. Дошкольное образование как ступень системы общего образования: Научная концепция.

⁵ Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М. : Владос, 1999. 358 с.

⁶ Там же.



организация насыщенной, развивающей игры, в том числе в формате образовательного события [20] или специальных игровых технологий [12], требует от взрослого большой гибкости, чуткости и тщательной подготовки. Отдельную сложность представляет необходимость учитывать неодинаковый уровень развития игровой деятельности у детей в группе детского сада, когда одни дети активно вовлекаются в игровой сюжет и принимают роль, а другие не могут включиться в игровой контекст и выпадают из него. Такой разрыв значительно снижает эффективность игровой деятельности, что требует усилий со стороны педагога по поддержке детей с более низким уровнем развития игровой деятельности и выравниванию игровых навыков [21]. Следовательно, трудоемкость организации насыщенной и развивающей игровой деятельности, а также стремление к академическим результатам со стороны родителей и педагогов приводят к перерождению свободной сюжетно-ролевой игры в игровые формы обучения в современных дошкольных учреждениях, в которых инициатива ребенка подменяется директивой и ожиданиями взрослого, что значительно снижает положительное влияние игры на развитие дошкольников⁷ [11].

В современном психолого-педагогическом сообществе в качестве одной из форм обучения дошкольников получила распространение проектная деятельность⁸ [22–25]. Проектная деятельность как форма обучения позволяет воспитателям детских садов следовать логике амплификации детского развития и интегрировать в рамках одной активности различные образовательные области, уходя от традиционного дифференцированного подхода к организации обучения. Важными характеристиками проектной деятельности, определяющими ее развивающий потенциал, являются:

1) наличие проблемной ситуации, которую невозможно решить прямым,

натуральным действием ребенка, что предполагает движение ребенка в пространстве возможностей;

2) поддержка детской инициативы, что обеспечивает личную заинтересованность и включенность детей;

3) адресный характер работы, т. е. социальная презентация продукта проекта;

4) совместная деятельность ребенка со сверстниками и взрослыми⁹ [22; 23; 25; 26].

Выделяются три типа проектной деятельности: исследовательский, творческий и нормативный [27]. Исследовательский проект направлен на поиск ответов о том или ином явлении и причинах его существования. Главной целью творческого проекта является создание нового продукта. Нормативные проекты ориентированы на создание и выработку новых норм группы на основе реальных ситуаций, возникших в жизни детей в детском саду.

Проектная деятельность совмещает в себе преимущества фронтальной и игровой форм обучения. Она, с одной стороны, интересна и естественна для дошкольников, так как по своим чертам схожа с поисково-исследовательской деятельностью ребенка, характерной для дошкольного возраста. С другой – позволяет проводить систематическое изучение различных образовательных областей, обеспечивая реализацию детских возможностей и их личных замыслов [28]. Приведенные особенности проектной деятельности позволяют рассматривать ее в качестве одной из наиболее перспективных форм обучения, обеспечивающих гармоничное и всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста, что отражает актуальность изучения проблематики влияния проектной деятельности на психологическое развитие дошкольников.

В науке накоплен значительный объем исследований, изучающих влияние проектной деятельности на психологическое развитие дошкольников¹⁰ [22–25]. Однако для дальнейшего развития и углубления тематики необходимы систематизация

⁷ Singer E. Theories about Young Children's Peer Relationships // The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care. 1st Ed. London : Routledge, 2015.

⁸ Helm J. H., Katz L. G., Wilson R. Young Investigators: The Project Approach in the Early Years. Teachers College Press, 2023. 210 p.

⁹ Katz L. G., Chard S. D. Engaging Children's Minds: The Project Approach. 1992. 220 p.

¹⁰ Helm J. H., Katz L. G., Wilson R. Young Investigators.



представлений и подходов к рассмотрению проблемы влияния проектной деятельности на психологическое развитие детей, анализ ее актуального состояния и тенденций. Кроме того, важно оценить, какое именно влияние оказывает проектная деятельность с точки зрения эмпирических данных, что требует детального методического анализа существующих исследований. Для достижения данных целей нами был проведен обзор эмпирических исследований, оценивающих влияние проектной деятельности на психологическое развитие дошкольников.

Материалы и методы

Критерии отбора исследований. Для проведения обзора литературы, метаанализа и упрощения пересмотра структуры дорожной карты для целей исследования применялся метод PRISMA [29]. В качестве поисковых баз использовались поисковые системы по научным публикациям – Академия Google, ScienceDirect и PubMed. Отбор программ происходил в течение недели до 01.06.2023 включительно. Так как обзор был направлен на анализ психологических развивающих эффектов применения проектной деятельности в старшем дошкольном возрасте, поиск осуществлялся по следующим ключевым словам: проектная деятельность, дошкольники, развитие, эксперимент, критерий. В поиск были включены исследования, опубликованные за последние 10 лет, с 2013 по 2023 гг. На этапе поиска также были исключены исследования анализа эффективности применения проектной деятельности в рамках школьного и высшего образования. Поэтому окончательный поисковый запрос был сформулирован следующим образом для русскоязычных публикаций: дошкольники развитие эксперимент критерий “проектная деятельность” -младший -подростки -аутизм -ОВЗ -студенты -школьник. Для англоязычных: criteria experiment “project based” “early childhood” -adolescents -primary -college. В результате найдено 789 русскоязычных и 687 англоязычных публикаций в Академии Google, 80 англоязычных публикаций в ScienceDirect и 11 англоязычных

публикаций в PubMed, соответствующих поисковому запросу.

В качестве критериев для скрининга публикаций были выделены следующие:

1) публикация должна отражать эмпирическую часть исследования;

2) в выборку исследования должны входить дошкольники 4–7 лет;

3) выборка исследования должна быть нормотипична;

4) в публикации должна быть проведена оценка именно психологических результатов применения проектной деятельности;

Из найденных 1 567 публикаций (789 русскоязычных и 778 англоязычных) исключены:

– 13 дубликатов (4 русскоязычных и 9 англоязычных),

– 83 (22 русскоязычных и 61 англоязычная) – как несоответствующие рассматриваемой выборке (например, когда в исследовании принимали участие школьники, студенты, дети с ОВЗ или одаренные дошкольники),

– 50 (23 русскоязычных и 27 англоязычных) – в которых была проведена оценка эффективности применения проектной деятельности для развития и формирования предметных навыков и знаний (например, экологической компетентности, математических умений, письма, знаний правил дорожного движения и других умений),

– 1 368 (706 русскоязычных и 662 англоязычных) – тезисы, краткие отчеты, рабочие программы и разработки, методические руководства, неэмпирические статьи и статьи неподходящей тематики.

В результате было отобрано 53 публикации, из которых в ходе оценки на этапе скрининга исключены 35 (27 русскоязычных и 8 англоязычных) из-за отсутствия в них статистического анализа эмпирических данных, что не позволяет рассматривать полученные в них результаты как надежные и доказательные.

Таким образом, 18 исследований были включены в дальнейший качественный анализ.

Критерии оценки исследований. Для оценки методологического уровня качества рандомизированных и нерандомизированных исследований использовался



валидизированный контрольный перечень вопросов [30], состоящий из 5 блоков (всего 27 вопросов).

1. Изложение материала: вопросы позволяют оценить, насколько представленной информации достаточно, чтобы читатель смог непредвзято рассмотреть результаты исследования (например, четкость постановки цели и задачи исследования, описание выборки, смешивающих факторов, результатов и выводов и др.).

2. Внешняя валидность исследования: вопросы касаются степени, в которой полученные результаты репрезентативны и могут быть обобщены.

3. Внутренняя валидность: вопросы оценивают надежность, точность и непредвзятость экспериментального воздействия.

4. Внутренняя валидность и смешение: вопросы оценивают факторы, искажающие результаты (например, отсутствие контролируемых переменных, влияние полового распределения признака и др.).

5. Сила эффекта: вопросы оценивают силу эффекта и размер необходимой выборки для получения неслучайных результатов.

Каждый вопрос оценивает исследование в 0 или 1 балл, за исключением вопросов о вмешивающихся факторах – от 0 до 2 баллов, силе эффекта и размере выборки – от 0 до 5 баллов. Изначально перечень контрольных вопросов разрабатывался для оценки вмешательств в области здравоохранения, поэтому некоторые вопросы специфичны для клинических исследований, например, оценка силы эффекта и размера выборки основана на статистических расчетах для исследований о медицинских вмешательствах. При анализе отобранных работ, в которых могла содержаться информация о влиянии проектной деятельности на психологическое развитие дошкольников, с помощью контрольного перечня были исключены два вопроса: побочные эффекты вмешательства и размер выборки. Данные вопросы, как отмечают сами авторы перечня, являются чувствительными к теме и предмету исследования [30]. Таким образом, отобранные работы были проанализированы по 25 пунктам для оценки

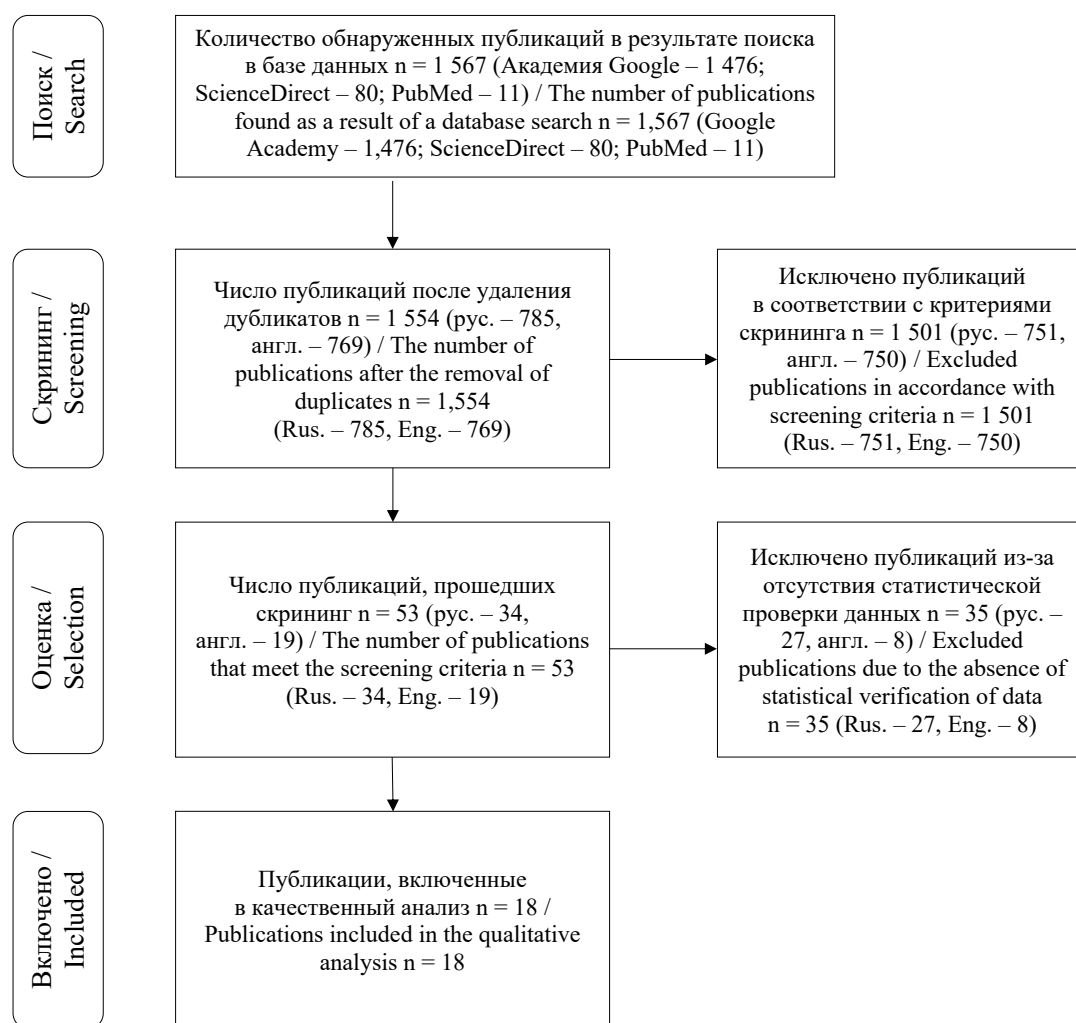
методологического качества исследований (максимум – 26 баллов). Исследования, набравшие меньше 13 баллов, т. е. не соответствующие более половине контрольных пунктов перечня, оценены как недостаточно надежные и достоверные (рисунок).

Результаты исследования

В обзор были включены 18 эмпирических статей, направленных на оценку применения проектной деятельности и ее влияния на психологическое развитие детей в дошкольном возрасте (приложение 1)¹¹. Из них 12 исследований проведены зарубежными авторами и 6 – отечественными. Результаты анализа отобранных публикаций в соответствии с контрольным перечнем вопросов для оценки методологического уровня качества рандомизированных и нерандомизированных исследований [30] подробно отражены в приложении 2. Отметим, что 6 из 18 исследований при оценке их методологического качества удовлетворяли менее половине пунктам контрольного перечня и набрали менее 13 баллов, что говорит о недостаточной надежности результатов, полученных в данных работах [31–36]. Далее рассмотрим некоторые общие тенденции и особенности отдельных исследований применения проектной деятельности в дошкольном возрасте.

Во-первых, достоинством большинства исследований является достаточно полное, логичное и конкретное описание методологии исследования, включающее описание цели, выборки, интервенции, измеряемых параметров и выводов. Однако только в пяти исследованиях были описаны смешивающие факторы, которые потенциально могли повлиять на результаты экспериментов, например гендерное распределение или исходный уровень развития зависимой переменной в разных экспериментальных группах [37–41]; только в двух публикациях удалось достоверно установить количество испытуемых, выбывших или исключенных из исследования [42; 43]. В остальных работах данный аспект не освещался и не принимался во внимание при анализе результатов.

¹¹ Приложения 1 и 2 [Электронный ресурс]. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.616>



Р и с у н о к. Блок-схема отбора статей для обзора в соответствии с PRISMA
F i g u r e. Block diagram of the selection of articles for the review in accordance with PRISMA

Во-вторых, большинство исследований выполнено на сравнительно небольшой выборке до 50–55 чел., что может быть существенным ограничением при статистической обработке результатов. Значительно большие выборки представлены только в четырех исследованиях [33; 35; 41; 44]. В одной из работ выборка состояла из 99 педагогов, использующих в своей деятельности проектный метод обучения [35]. Здесь развивающий эффект проектной деятельности определялся по ответам и наблюдениям учителей за воспитанниками детских садов. В остальных же 17 публикациях выборку

составляли дошкольники, возраст которых варьировался в пределах двух лет. Важно подчеркнуть, что даже в исследованиях с достаточно масштабным количеством испытуемых нельзя говорить о надежных возможностях переноса данных, так как в них отсутствует контроль соответствия исследуемой выборки предполагаемой исходной совокупности (например, отсутствуют указания на соответствие норме исходных показателей развития детей и др.).

Экспериментальный дизайн 11 из 18 исследований предполагал наличие контрольной группы, не принимавшей участия



в каких-либо специальных занятиях, что позволило отличить в данных исследованиях развивающий эффект проектной деятельности от естественного развития детей. Однако только в четырех из них экспериментальная и контрольная группы были уравнены по начальному уровню развития изучаемого параметра [37–40]. При этом только в трех исследованиях участники распределялись на экспериментальную и контрольную группы, а отбор выборки носил рандомизированный характер, что позволило получить более объективные и непредвзятые данные [37; 38; 45]. Кроме того, в 11 анализируемых работах в качестве экспериментального воздействия были организованы специальные дополнительные занятия с использованием проектного метода обучения, при этом в одном из исследований эти занятия проводились при помощи специально разработанного учебника [43]. Иными словами, проектная деятельность в данном случае использовалась не как постоянная форма обучения в детском саду, а как форма дополнительной серии занятий. В то же время в 6 других исследованиях экспериментальное воздействие представляло собой включение проектной деятельности и ее элементов в ежедневную работу воспитателей в детских садах, т. е. проектная деятельность выступала основной формой обучения [32; 33; 35; 36; 44; 46]. Соответственно, длительность воздействия в таких исследованиях была более продолжительной (от 1 года до 2 лет), чем в тех, где воздействие представляло собой ограниченное количество экспериментальных сессий. Отметим, что в пяти отобранных работах не было указания на продолжительность экспериментального воздействия [36; 38; 39; 45; 47]. В рамках только одного исследования влияние проектной деятельности на развитие дошкольников было сопоставлено с влиянием других видов детской активности: фантастической и свободной игрой. Однако в результате анализа данное исследование отмечено как недостаточно надежное (11 баллов из 26 по перечню контрольных вопросов) [31].

В рассматриваемых исследованиях нами выделено 6 обобщенных психологических

характеристик, развитие которых оценивалось при обучении с помощью метода проектов: социальные, исследовательские навыки, познавательные и творческие способности, связная речь, универсальные учебные действия. Наиболее часто, в 6 работах из 18, оценивалось влияние проектной деятельности на развитие социальных навыков детей [34; 35; 36; 39; 45; 48]. Под социальными навыками здесь понимались навыки сотрудничества, чувство общности, социальная вежливость и ответственность, умение сопереживать. В исследовании М. Басарана и коллег наряду с оценкой социальных навыков были оценены навыки самопрезентации [48]. Навык самопрезентации относится, с одной стороны, к сфере социального взаимодействия, а с другой – к развитию связной монологической речи у детей. Учитывая преобладание параметров, описывающих навыки взаимодействия, оно было отнесено к группе исследований, изучающих влияние проектной деятельности на развитие социальных навыков. В пяти обозреваемых работах в фокусе исследования находилось развитие исследовательских навыков через проектную деятельность [31; 38; 41; 42; 44]. Исследовательские навыки в данном случае включают следующие психологические процессы: познавательную активность и инициативность, а также умение наблюдать и проводить эксперимент, в том числе описывать изучаемые процессы, преобразовывать объекты, составлять план, делать выводы и др. В четырех работах оценивалось влияние проектной деятельности на развитие познавательных способностей [32; 37; 46; 47]. Познавательные способности в данном случае определялись как умение устанавливать логические связи и отношения, совершать логические операции (классификация, обобщение и др.). Две работы сочетают в себе оценку как познавательных способностей, так и исследовательских навыков [31; 42]. Однако познавательные способности представлены в них только умением классифицировать, в то время как исследовательские навыки описаны более детально. Поэтому такие работы были отнесены нами к группе исследований,



оценивающих влияние проектной деятельности на развитие исследовательских навыков. В трех публикациях проанализировано влияние проектной деятельности на творческие способности [43], связную речь [40] и универсальные учебные действия соответственно [33]. Подчеркнем, что во всех публикациях фокус исследования был сосредоточен на оценке влияния проектной деятельности только на одну психологическую характеристику, без проведения множественного сравнения.

Результаты рассмотренных работ отражают позитивное влияние применения проектной деятельности в дошкольном возрасте на психологическое развитие детей. Значимость во всех исследованиях установлена на уровне ниже, чем $p = 0,05$. В двух исследованиях отсутствуют сведения об используемом статистическом критерии при указании уровня значимости $p < 0,05$ [31; 48]. В 12 работах при статистической обработке используются параметрические критерии (Т-критерий Стьюдента). В пяти исследованиях для проверки надежности результатов применены непараметрические статистические критерии (критерий Вилкоксона, критерий Краскала – Уоллиса, критерий Манна – Уитни). Одно исследование включает качественный анализ ответов учителей о развивающих эффектах проектной деятельности [35]. Здесь категоризация ответов производилась двумя независимыми экспертами, после чего была рассчитана степень согласованности их оценок ($k = 0,62$). Только в трех исследованиях, согласно контрольному перечню вопросов для оценки методологического качества, были использованы ненадлежащие статистические тесты или отсутствовало указание на применяемый статистический критерий [31; 36; 48].

В результате анализа отобранных публикаций можно с большой долей вероятности говорить о достоверности данных тех работ, которые получили более 13 баллов по контрольному перечню вопросов для оценки методологического качества исследования и включающих в свой дизайн не только экспериментальную, но и контрольную группы. Так, исследования показывают, что применение проектной деятельности

в дошкольном возрасте может положительно влиять на развитие социальных [39; 48], исследовательских [38; 42] навыков, познавательных [37; 46; 47], творческих [43] способностей и связной речи [40].

Обсуждение и заключение

Основной целью данного обзора было уточнение современного состояния и тенденций изучения влияния проектной деятельности на психологическое развитие дошкольников, а также анализ влияния проектной деятельности в дошкольном возрасте на психологическое развитие детей с учетом эмпирических данных. В результате проанализировано 18 эмпирических исследований, отобранных из поисковых баз по заданным критериям, в соответствии с контрольным перечнем вопросов для оценки методологического качества исследований [30]. Выделены общие тенденции изучения развивающих эффектов проектной деятельности в дошкольном периоде.

Первая тенденция отражает достаточно полное и аккуратное описание методологии рассмотренных исследований при изложении материала за исключением учета смешивающих факторов, которые могут искажать результаты. Вторая тенденция касается размера и репрезентативности выборки. Значительное количество исследований проведено на сравнительно небольшой выборке до 50–55 дошкольников, что может являться ограничением. К тому же в них отсутствует указание на исходную популяцию и соответствие ей выборки, что поднимает вопрос о репрезентативности полученных данных. Третья тенденция связана с дизайном исследований. Большинство экспериментальных планов построено на сравнении одной экспериментальной группы, где было организовано обучение с помощью проектной деятельности, и одной контрольной. Такой дизайн позволяет отличать развивающий эффект применяемого воздействия от естественного развития детей и развития, связанного с посещением детского сада. Однако только в четырех исследованиях экспериментальная и контрольная группы были уравнены до начала экспериментального



обучения, что позволило провести оценку результатов без дальнейших статических и логических ограничений [37–40]. Четвертая тенденция описывает наиболее распространенный среди анализируемых исследований тип воздействия. Во многих исследованиях были организованы специальные дополнительные занятия, построенные с использованием проектного метода обучения. Данные занятия дети посещали параллельно с обучением в детском саду. Реже, в других исследованиях, проектная деятельность и ее элементы были интегрированы в ежедневную работу воспитателей в детском саду. Также в ходе анализа нами выделены 6 обобщенных психологических характеристик, развитие которых оценивалось в рассматриваемых работах: социальные и исследовательские навыки, познавательные и творческие способности, связная речь и универсальные учебные действия. В каждой публикации фокус исследования был сосредоточен на оценке влияния проектной деятельности только на одну психологическую характеристику, без проведения множественного сравнения, что описывает следующую тенденцию. В рассмотренных исследованиях показано, что применение проектной деятельности в дошкольном возрасте способствует развитию у детей социальных (сотрудничества, чувства общности, социальной вежливости, толерантности и др.) и исследовательских (познавательной активности и инициативности, умения наблюдать и проводить эксперимент, описывать изучаемые процессы, преобразовывать объекты, составлять план и др.) навыков, познавательных (классификации, установления отношений между объектами, логических операций и др.), творческих способностей и связной речи.

Проведенный анализ прежде всего указывает на эффективность применения проектной деятельности при обучении дошкольников в контексте их психического развития. Высокая согласованность данных обобщаемых эмпирических исследований подтверждает положительное

влияние проектной деятельности на развитие социальных [39; 48], исследовательских [38; 42; 44] навыков и познавательных способностей [37; 45; 47]. Полученные результаты также подтверждаются теоретическими и методическими работами в данной области¹² [22; 25]. Развитие социальных навыков в проектной деятельности возможно благодаря активному взаимодействию ребенка со сверстниками, родителями и воспитателями¹³ [22]. Нахождение ребенка в проблемной ситуации, которую он не может решить самостоятельно здесь и сейчас, требует от него кооперации с другими участниками проекта в процессе постановки цели, выполнения промежуточных задач, обсуждения и принятия решений. Развитие исследовательских навыков и познавательных способностей в проектной деятельности связывается с тем, что ребенку в ней приходится действовать в пространстве возможностей [23; 25]. Испытуемый оказывается в ситуации, когда не может сразу воплотить свой замысел, что требует анализа различных вариантов воплощения поставленной задачи, выбора наиболее оптимального и эффективного способа действия по разработанным критериям, определения алгоритма и необходимого материала. Нахождение в пространстве возможностей требует от дошкольника умения отчетливо представлять конечный результат его деятельности, удерживать несколько вариантов действия и конечного продукта, а также открывает возможность сопоставления этих вариантов путем выявления их достоинств и недостатков. Перечисленные умения и действия в полной мере еще недоступны детям дошкольного возраста. Проектная форма обучения предполагает взаимодействие ребенка со сверстниками, старшими детьми и взрослым, что позволяет ему «встать» на более высокую ступень развития. Кроме того, возможно варьирование меры поддержки со стороны взрослого в зависимости от возрастных возможностей детей. Развивающий эффект проектной деятельности в отношении творческих способностей, связной речи и общих

¹² Helm J. H., Katz L. G., Wilson R. Young Investigators.

¹³ Katz L. G., Chard S. D. Engaging Children's Minds: The Project Approach.

учебных умений также показан в рассмотренных исследованиях [33; 40; 43]. Однако на основании настоящего обзора нельзя сделать достоверный вывод о влиянии проектной деятельности на перечисленные психологические характеристики в связи с недостаточным объемом эмпирических данных и методологическими недостатками исследований. Несмотря на наличие теоретических работ, описывающих развитие творческих способностей, речи и универсальных учебных действий через проектную деятельность, данные аспекты нуждаются в дальнейшей эмпирической разработке и подтверждении.

В рамках работы с поисковыми базами было найдено большое количество публикаций, посвященных вопросу эффективности применения проектной деятельности в дошкольном возрасте. Большая часть из них носила теоретический и/или методический характер [24; 26; 49]. Так, из обзора были исключены около 700 работ, относящихся к рабочим программам и разработкам, методическим руководствам, неэмпирическим статьям. С одной стороны, данный факт отражает высокую теоретическую разработанность тематики, что может служить фундаментом для практического применения данной формы обучения; с другой, это указывает на недостаток эмпирических данных, полученных в исследованиях экспериментального или квази-экспериментального характера [23]. Кроме того, значительное число работ по предмету исследования являются педагогическими. Часто при оценке эффективности применения проектной деятельности учитывается ее влияние на формирование конкретных предметных знаний и действий, например, знаний правил дорожного движения, экологической компетентности, математических представлений, письма и других умений. Это отражает актуальность изучения особенностей и результатов применения проектной деятельности с точки зрения психического развития. При работе с поисковыми базами было также отмечено, что во многих эмпирических исследованиях отсутствует необходимый статистический анализ. Например, часто результаты оцениваются по процентному приросту баллов

в пост-тесте по сравнению с пре-тестом без использования статистических критериев достоверности различий, что не позволяет рассматривать полученные в них результаты как надежные и доказательные. Указанные аспекты в совокупности отражают значимость и перспективы дальнейших исследований в данной области с учетом обозначенных ограничений.

В рассмотренных исследованиях сравнение результатов применения проектной деятельности одновременно для нескольких психологических характеристик не проводилось. Подобный анализ позволил бы получить более системные представления о влиянии проектной деятельности на развитие ребенка, так как исключал бы ограничения, связанные с особенностями проведения и реализации проекта в каждом отдельном эксперименте и с обобщением полученных результатов. В обзор не вошли исследования, характеризующие влияние проектной деятельности на когнитивную и эмоциональную регуляцию дошкольников, несмотря на очевидную востребованность их исследования. Оценка когнитивной и эмоциональной регуляций часто встречается, например, в исследованиях, анализирующих влияние разного типа игр и дополнительных занятий в дошкольном возрасте [50–52]. С одной стороны, это может быть связано с особенностями отбора и поиска статей; с другой – указывать на ограничивающие представления исследователей и науки о развивающем потенциале проектной деятельности и ее функций. Зачастую исследования изолированно рассматривают эффективность применения одной формы обучения, например проектной деятельности или сюжетно-ролевой игры. Это не позволяет увидеть специфику таких форм обучения в отношении развития ребенка и сопоставить их, поскольку в экспериментах рассматриваются разные психологические конструкты и конкретные навыки. Сложившаяся ситуация, на наш взгляд, отражает необходимость расширения изучаемых психологических параметров в исследованиях с применением проектной деятельности. Также возникает необходимость сопоставления развивающих



эффектов разных образовательных методов и естественных детских видов деятельности, что может способствовать поиску и созданию условий для гармоничного и всестороннего развития дошкольников.

В рамках обзора не оказалось работ, оценивающих влияние разных типов проектов на психологическое развитие дошкольников. В то время как в психологической литературе большое внимание уделяется различению и описанию особенностей организации разных типов проектов¹⁴. Наиболее часто выделяется три типа проектов – исследовательский, творческий и нормативный. Исследовательский проект в первую очередь предполагает поиск ответа на волнующий ребенка вопрос о том, например, почему существует то или иное явление и как оно устроено. Ключевая особенность творческой деятельности заключается в создании творческого продукта. Важное отличие нормативного проекта состоит в том, что этот тип проекта инициируется взрослым, который четко понимает необходимость создания или введения новой нормы. Своеобразие каждого типа проекта определяет особенности и этапы его организации, что может определять оригинальность развивающих эффектов, оказываемых разными типами проектов.

Таким образом, в результате обзора можно выделить наиболее перспективные направления дальнейших исследований в области оценки применения проектной деятельности в дошкольном возрасте:

- сравнение влияния проектной деятельности на разные психологические характеристики в рамках одного исследования;
- уточнение условий и возможностей применения проектной деятельности для повышения уровня эмоционального и регуляторного развития дошкольников;
- сопоставление развивающих эффектов проектной деятельности и других форм обучения, например, специально организованных игровых форм, игр с правилами, сюжетно-ролевой игры, спортивных занятий и других. Перспективной

представляется оценка и сопоставление развивающих эффектов разных типов проектов.

Основные ограничения данного обзора касаются отбора публикаций. В качестве поисковых систем по научным публикациям были выбраны Академия Google, ScienceDirect и PubMed, другие поисковые базы не были использованы, что могло сократить количество рассматриваемых публикаций. Выбранные поисковые базы на данный момент являются наиболее доступными и при этом обширными, включающими в себя данные из других поисковых систем, например [eLIBRARY.ru](http://elibrary.ru). Отбор публикаций проводился в ручном режиме без использования автоматических алгоритмов. Поиск по выбранным ключевым словам мог исключить работы, подходящие по критериям и тематике, что сократило количество исследований. Однако целью данной работы было не проведение систематического метаанализа, а выделение основных тенденций исследования проектной деятельности в дошкольном возрасте и анализ ее применения в контексте психологического развития.

В работе было проанализировано 18 исследований, оценивающих влияние проектной деятельности на психологическое развитие старших дошкольников, в соответствии с контрольным перечнем вопросов для оценки методологического качества исследований [30]. Применение проектной деятельности способствует развитию социальных и исследовательских навыков, познавательных способностей дошкольников. На настоящий момент для достоверных выводов недостаточно данных в отношении положительного влияния на творческие способности, речь и универсальные учебные действия. В рамках обзора были выделены основные тенденции в области изучения развивающих эффектов проектной деятельности, отражающие возможные направления исследований в данной области. Представленные выводы могут быть использованы при планировании и проведении следующих эмпирических

¹⁴ Кочкина Н. А. Метод проектов в дошкольном образовании : методическое пособие. М. : Мозаика-Синтез, 2012. 67 с.



исследований в данной тематике. Наиболее перспективным направлением является сопоставление развивающего эффекта проектной деятельности с другими формами обучения, что может способствовать определению их специфики и условий их наиболее эффективного применения. Таким

образом, дальнейшая разработка и изучение влияния проектной деятельности на психологическое развитие дошкольников представляются нам актуальными и важными в связи с высоким образовательным и развивающим потенциалом данной формы обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Early Math Matters: Kindergarten Number Competence and Later Mathematics Outcomes / N. C. Jordan [et al.] // *Developmental Psychology*. 2009. Vol. 45, issue 3. P. 850–867. <https://doi.org/10.1037/a0014939>
2. What Is the Long-Run Impact of Learning Mathematics During Preschool? / T. Watts [et al.] // *Child Development*. 2018. Vol. 89, issue 2. P. 539–555. <https://doi.org/10.1111/cdev.12713>
3. Best J. R., Miller P. H., Naglieri J. A. Relations between Executive Function and Academic Achievement from Ages 5 to 17 in a Large, Representative National Sample // *Learning and Individual Differences*. 2011. Vol. 21, issue 4. P. 327–336. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>
4. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // *Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология*. 2021. № 1. С. 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
5. Economic, Neurobiological, and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce / E. I. Knudsen [et al.] // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2006. Vol. 103, issue 27. P. 10155–10162. <https://doi.org/10.1073/pnas.0600888103>
6. Heckman J. J. Schools, Skills, and Synapses // *Economic Inquiry*. 2008. Vol. 46, issue 3. P. 289–324. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>
7. Currie J., Almond D. Human Capital Development before Age Five // *Handbook of Labor Economics*. 2011. Vol. 4, part B. P. 1315–1486. [https://doi.org/10.1016/S0169-7218\(11\)02413-0](https://doi.org/10.1016/S0169-7218(11)02413-0)
8. Ибодуллаева О. Н., Мейлиева Н. Г. Основная форма организации образовательной деятельности в дошкольном образовании детей. Приемы и методы обучения // *Science and Education*. 2022. Т. 3, № 2. С. 1293–1298.
9. Смирнова Е. О. Игра в современном дошкольном образовании // *Психолого-педагогические исследования*. 2013. Т. 5, № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/62459 (дата обращения: 01.06.2023).
10. Цукерман Г. А. Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей // *Культурно-историческая психология*. 2016. Т. 12, № 2. С. 4–13. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2016_n2/chp_2016_n2_tsukerman.pdf (дата обращения: 01.06.2023).
11. Смирнова Е. О. Специфика современного дошкольного детства // *Национальный психологический журнал*. 2019. № 2 (34). С. 25–32. URL: https://npsyj.ru/upload/iblock/4a9/mkghzoadrn3y61eroerxlqieh262icwx/npj_no34_2019_025_032.pdf (дата обращения: 01.06.2023).
12. Fleer M., Veresov N., Walker S. Re-Conceptualizing Executive Functions as Social Activity in Children's Playworlds // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2017. Vol. 14. P. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.04.003>
13. The Effects of Fantastical Pretend-Play on the Development of Executive Functions: An Intervention Study / R. B. Thibodeau [et al.] // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. Vol. 145. P. 120–138. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.001>
14. Vygotsky L. S. Play and Its Role in the Mental Development of the Child (with Introduction and Afterword by N. Veresov and M. Barrs, Trans.) // *International Research in Early Childhood Education*. 2016. Vol. 7, issue 2. P. 3–25. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf> (дата обращения: 01.06.2023).
15. Hoffmann J., Russ S. Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2012. Vol. 6, issue 2. P. 175–184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
16. Коваленко И. В., Скворцова Т. П. Игровые технологии и приемы геймификации в преподавании английского языка: анализ педагогического опыта // *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика*. 2022. Т. 19, № 2. С. 382–392. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-2-382-392>



17. The Impact of Social Pretend Play on Preschoolers' Social Development: Results of an Experimental Study / A. K. Jaggy [et al.] // *Early Childhood Research Quarterly*. 2023. Vol. 64. P. 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.012>
18. Веракса Н. Е. Диалектическая структура игры дошкольника // *Национальный психологический журнал*. 2022. № 3 (47). С. 4–12. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0302>
19. Do Children Need Adult Support during Sociodramatic Play to Develop Executive Functions? Experimental Evidence / N. Veresov [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article no. 779023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.779023>
20. Волкова Н. В. Технология проектирования образовательных событий // *Образование и наука*. 2017. № 4. С. 184–200. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-184-200>
21. Let Us Play Together! Can Play Tutoring Stimulate Children's Social Pretend Play Level? / S. Perren [et al.] // *Journal of Early Childhood Research*. 2019. Vol. 17, issue 3. P. 205–219. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849248>
22. 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. Vol. 83, issue 2. P. 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
23. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // *Вопросы образования*. 2010. № 4. С. 307–318. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2010-4-307-318>
24. Жиенбаева С. Н., Сыздыкбаева А. Д. Проектная деятельность как инновационный феномен в дошкольном образовании // *Сибирский педагогический журнал*. 2013. № 2. С. 189–193. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-innovatsionnyy-fenomen-v-doshkolnom-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 01.06.2023).
25. Alasuutari M. Voicing the Child? A Case Study in Finnish Early Childhood Education // *Childhood*. 2014. Vol. 21, issue 2. P. 242–259. <https://doi.org/10.1177/0907568213490205>
26. Шакирова Е. В. Проектный метод в образовательной деятельности дошкольников: история понятия, технология // *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2022. № 1 (109). С. 56–68. URL: <https://sdo-journal.ru/journalnumbers/shakirova-ev-proektnyj-metod-v-obrazovatelnoj-deyatelnosti-doshkolnikov-istoriya-ponyatiya-tehnologiya.html> (дата обращения: 01.06.2023).
27. Веракса А. Н., Веракса Н. Е. Организация проектной деятельности в детском саду // *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2008. № 2. С. 16–20. URL: https://sdo-journal.ru/upload/iblock/b1e/SDO_02_2008_04_p_prak_veraksa.pdf (дата обращения: 01.06.2023).
28. Веракса Н. Е. Детское развитие: две парадигмы // *Культурно-историческая психология*. 2018. Т. 14, № 2. С. 102–108. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140211>
29. Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols (PRISMA-P) 2015 Statement / D. Moher [et al.] // *Systematic Reviews*. 2015. Vol. 4, issue 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
30. Downs S. H., Black N. The Feasibility of Creating a Checklist for the Assessment of the Methodological Quality Both of Randomised and Non-Randomised Studies of Health Care Interventions // *Journal of Epidemiology & Community Health*. 1998. Vol. 52, issue 6. P. 377–384. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.52.6.377>
31. Ljung-Djårf A., Wennäs Brante E., Holmqvist Olander M. “A Gigantic Pedagogical Leap”: The Process of Shifts during Three Learning Study Projects in Swedish Early Childhood Education // *Journal of Education and Training Studies*. 2014. Vol. 2, issue 1. P. 19–30. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i1.186>
32. Маркова Е. В. Развитие исследовательских способностей детей в интегрированной образовательной среде : дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2016. 151 с.
33. Бабинова Н. В. Формирование готовности к освоению универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2018. 193 с. URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/9691> (дата обращения: 01.06.2023).
34. Widayanti M. D., Setiawati F. A. Project Based Learning Improves 5-6 Years Olds Cooperative Skills // *International Conference on Social Science and Character Educations (ICoSSCE 2018) and International Conference on Social Studies, Moral, and Character Education (ICSMC 2018)*. Atlantis Press, 2019. P. 13–18. <https://doi.org/10.2991/ICoSSCE-ICSMC-18.2019.3>
35. Aksela M., Haatainen O. Project-Based Learning (PBL) in Practise: Active Teachers' Views of Its' Advantages and Challenges // *Integrated Education for the Real World : 5th International STEM in Education Conference Post-Conference Proceedings*. Queensland University of Technology. Australia, 2019. P. 9–16. URL: <https://clck.ru/36dJtz> (дата обращения: 01.06.2023).



36. Ismail R., Subagyo T. Project Based Learning Model to Improve Early Childhood Social Skills in Ternate // *Journal of Humanities and Social Sciences Innovation*. 2023. Vol. 3, no. 2. P. 300–312. <https://doi.org/10.35877/454RI.daengku1512>
37. Aslan D. The Effects of a Food Project on Children's Categorization Skills // *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2013. Vol. 41, no. 6. P. 939–946. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.6.939>
38. Григорьева В. А. Формирование исследовательских способностей детей дошкольного возраста в условиях проектной деятельности // *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики : материалы I-й Всерос. науч.-практ. конф. Калуга : Эйдос*, 2016. С. 119–127.
39. Ratnasari E. M. An Analysis of Project Based Learning Method in Interpersonal Intelligences of Preschool Children // *Tumbuh Kembang: Kajian Teori dan Pembelajaran PAUD*. 2020. Vol. 7, issue 2. P. 133–143. URL: <https://clck.ru/36duFZ> (дата обращения: 01.06.2023).
40. Кузнецова Е. В. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста средствами проектной деятельности // *Вестник Кемеровского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки*. 2020. Т. 4, № 3. С. 198–206. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-3-198-206>
41. Hsin C. T., Wu H. K. Implementing a Project-Based Learning Module in Urban and Indigenous Areas to Promote Young Children's Scientific Practices // *Research in Science Education*. 2023. Vol. 53. P. 37–57. <https://doi.org/10.1007/s11165-022-10043-z>
42. Can B., Yıldız-Demirtaş V., Altun E. The Effect of Project-Based Science Education Programme on Scientific Process Skills and Conceptions of Kindergarten Students // *Journal of Baltic Science Education*. 2017. Vol. 16, issue 3. P. 395–413. URL: <https://oaji.net/articles/2017/987-1497964232.pdf> (дата обращения: 01.06.2023).
43. Partikasari R., Nurwita S. The Development of a Project-Based Science Creative Learning (SCL) as a Learning Proponent of Student PAUD Dehasen Bengkulu University // *International Journal for Educational and Vocational Studies*. 2019. Vol. 1, no. 7. P. 739–743. <https://doi.org/10.29103/ijevs.v1i7.1735>
44. Зелинская М. Г. Педагогический инструментарий оценки уровня развития инициативности у старших дошкольников на основе волонтерской деятельности // *Концепт*. 2021. № 5. С. 117–132. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2021-11035>
45. Farida N., Rasyid H. The Effectiveness of Project-Based Learning Approach to Social Development of Early Childhood // *International Conference on Special and Inclusive Education*. Atlantis Press, 2019. P. 369–372. <https://doi.org/10.2991/icsie-18.2019.67>
46. Habok A. Implementation of a Project-Based Concept Mapping Developmental Programme to Facilitate Children's Experiential Reasoning and Comprehension of Relations // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2015. Vol. 23, issue 1. P. 129–142. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991100>
47. Гримовская Л. М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике // *Вестник Мининского университета*. 2020. Т. 8, № 2. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-6>
48. 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. Vol. 193, issue 5. P. 679–697. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2146682>
49. Коротун А. В., Охотникова А. И. Проектная деятельность как средство речевого развития детей дошкольного возраста // *Педагогическая перспектива*. 2021. № 4. С. 69–75. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_4_69
50. Kyuchukov H. Roma Children's Language Learning and Its Relation to "Theory of Mind" // *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2021. Vol. 1, issue 1. P. 96–118. URL: https://nicepj.ru/upload/iblock/afd/iyjgbl8h9oitc7eg680ok2ykbqae4v9n/05_NICEPJ_1_2021.pdf (дата обращения: 01.06.2023).
51. The Relationship between Teacher Evaluation of Children's Musical Abilities and Executive Functions Indicators in Children Attending Music Classes / A. G. Dolgikh [et al.] // *Russian Psychological Journal*. 2022. Vol. 19, issue 4. P. 80–93. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.5>
52. Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono- and Bilingual Preschool-Aged Children / M. Kovyazina [et al.] // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2021. Vol. 14, issue 4. P. 65–77. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0405>

Поступила в редакцию 14.07.2023; поступила после рецензирования 25.10.2023;
принята к публикации 01.11.2023.



Об авторах:

Плотникова Валерия Андреевна, 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/0000-0003-1092-3290>, ler.shinelis@yandex.ru

Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, Scopus ID: 15770369700, Researcher ID: H-9298-2012, 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>, neveraksa@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

В. А. Плотникова – отбор литературных источников; анализ и обобщение данных; написание текста рукописи.

А. Н. Веракса – обоснование и создание концепции; разработка методологии; доработка текста рукописи.

Н. Е. Веракса – обоснование и создание концепции; доработка текста рукописи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Jordan N.C., Kaplan D., Ramineni C., Locuniak M.N. Early Math Matters: Kindergarten Number Competence and Later Mathematics Outcomes. *Developmental Psychology*. 2009;45(3):850–867. <https://doi.org/10.1037/a0014939>
2. Watts T., Duncan G., Clements D., Sarama J. What Is the Long-Run Impact of Learning Mathematics During Preschool? *Child Development*. 2018;89(2):539–555. <https://doi.org/10.1111/cdev.12713>
3. Best J.R., Miller P.H., Naglieri J.A. Relations between Executive Function and Academic Achievement from Ages 5 to 17 in a Large, Representative National Sample. *Learning and Individual Differences*. 2011;21(4):327–336. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>
4. Morosanova V.I. Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource for Achieving Goals and Solving the Problems of Human Activity. *Moscow University Psychology Bulletin*. 2021;(1):3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
5. Knudsen E.I., Heckman J.J., Cameron J.L., Shonkoff J.P. Economic, Neurobiological, and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce. *Proceedings of the national Academy of Sciences*. 2006;103(27):10155–10162. <https://doi.org/10.1073/pnas.0600888103>
6. Heckman J.J. Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*. 2008;46(3):289–324. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>
7. Currie J., Almond D. Human Capital Development before Age Five. *Handbook of Labor Economics*. 2011;4-B:1315–1486. [https://doi.org/10.1016/S0169-7218\(11\)02413-0](https://doi.org/10.1016/S0169-7218(11)02413-0)
8. Ibodyllaeva O.N., Meilieva N.G. Main Forms of Organization of Educational Activities in Preschool Education. Teaching Techniques and Methods. *Science and Education*. 2022;3(2):1293–1298. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Smirnova E.O. Play in a Modern Pre-School Education. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya*. 2013;5(3). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/62459 (accessed 01.06.2023).
10. Tsukerman G.A. Play and Learning: How the Two Leading Activities Meet. *Cultural-Historical Psychology*. 2016;12(2):4–13. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2016_n2/chp_2016_n2_tsukerman.pdf (accessed 01.06.2023).
11. Smirnova E.O. Specific Features of Modern Preschool Childhood. *National Psychological Journal*. 2019;(2):25–32. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://npsyj.ru/upload/iblock/4a9/mkghzoadrn3y61erorxqlqieh262icwx/npj_no34_2019_025_032.pdf (accessed 01.06.2023).
12. 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>



13. Thibodeau R.B., Gilpin A.T., Brown M.M., Meyer B.A. The Effects of Fantastical Pretend-Play on the Development of Executive Functions: An Intervention Study. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016;145:120–138. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.001>
14. Vygotsky L.S. Play and its role in the mental development of the child (with Introduction and Afterword by N. Veresov and M. Barrs, Trans.). *International Research in Early Childhood Education*. 2016;7(2):3–25. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf> (accessed 01.06.2023).
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. Kovalenko I.V., Skvortsova T.P. Game Technologies and Gamification Techniques in Teaching English: An Analysis of Pedagogical Experience. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2022;19(2):382–392. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-2-382-392>
17. Jaggy A.K., Kalkusch I., Bossi C.B., Weiss B., Sticca F., Perren S. The Impact of Social Pretend Play on Preschoolers' Social Development: Results of an Experimental Study. *Early Childhood Research Quarterly*. 2023;64:13–25. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2023.01.012>
18. Veraksa N.E. Dialectical Structure of Preschool Play. *National Psychological Journal*. 2022;(3):4–12. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0302>
19. Veresov N., Veraksa A., Gavrilova M., Sukhikh V. Do Children Need Adult Support during Sociodramatic Play to Develop Executive Functions? Experimental Evidence. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:779023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.779023>
20. 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>
21. Perren S., Sticca F., Weiss-Hanselmann B., Burkhardt Bossi C. Let Us Play Together! Can Play Tutoring Stimulate Children's Social Pretend Play Level? *Journal of Early Childhood Research*. 2019;17(3):205–219. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849248>
22. 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>
23. Penkovskikh E. Project Method in Russian and Foreign Pedagogical Theory and Practice. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2010;(4):307–318. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2010-4-307-318>
24. Zhienskaeva S.N., Syzdykbaeva A.D. Project Activities – as Innovation Phenomenon in Preschool Education. *Siberian Pedagogical Journal*. 2013;(2):189–193. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-innovatsionnyy-fenomen-v-doshkolnom-obrazovanii/viewer> (accessed 01.06.2023).
25. Alasuutari M. Voicing the Child? A Case Study in Finnish Early Childhood Education. *Childhood*. 2014;21(2):242–259. <https://doi.org/10.1177/0907568213490205>
26. Shakirova E.V. The Project Method in the Educational Activities of Preschoolers: The History of the Concept, Technology. *Preschool Education Today*. 2022;(1):56–68. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://sdo-journal.ru/journalnumbers/shakirova-ev-proektnyj-metod-v-obrazovatelnoy-deyatelnosti-doshkolnikov-istoriya-ponyatiya-tehnologiya.html> (accessed 01.06.2023).
27. Veraksa A.N., Veraksa N.E. [Organization of Project-Based Learning in Kindergarten]. *Preschool Education Today*. 2008;(2):16–20. (In Russ.) Available at: https://sdo-journal.ru/upload/iblock/b1e/SDO_02_2008_04_p_prak_veraksa.pdf (accessed 01.06.2023).
28. Veraksa N.Ye. Child Development: Two Paradigms. *Cultural-Historical Psychology*. 2018;14(2):102–108. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/chp.2018140211>
29. Moher D., Shamseer L., Clarke M., Ghersi D., Liberati A., Petticrew M., et al. Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols (PRISMA-P) 2015 Statement. *Systematic Reviews*. 2015;4(1). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
30. Downs S.H., Black N. The Feasibility of Creating a Checklist for the Assessment of the Methodological Quality Both of Randomised and Non-Randomised Studies of Health Care Interventions. *Journal of Epidemiology & Community Health*. 1998;52(6):377–384. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.52.6.377>
31. Ljung-Djårf A., Wennäs Brante E., Holmqvist Olander M. “A Gigantic Pedagogical Leap”: The Process of Shifts during Three Learning Study Projects in Swedish Early Childhood Education. *Journal of Education and Training Studies*. 2014;2(1):19–30. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i1.186>
32. Markova E.V. [Development of Research Abilities of Children in an Integrated Educational Environment: Dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences]. Yekaterinburg, 2016. (In Russ.)



33. Babinova N.V. [Formation of Readiness for the Development of Universal Educational Activities in Older Preschool Children in Project Activities: Dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences]. Yekaterinburg, 2015. (In Russ.) Available at: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/9691> (accessed 01.06.2023).
34. Widayanti M.D., Setiawati F.A. Project Based Learning Improves 5-6 Years Olds Cooperative Skills. In: International Conference on Social Science and Character Educations (ICoSSCE 2018) and International Conference on Social Studies, Moral, and Character Education (ICSMC 2018). Atlantis Press; 2019. p. 13–18. <https://doi.org/10.2991/ICoSSCE-ICSMC-18.2019.3>
35. Aksela M., Haatainen O. Project-Based Learning (PBL) in Practise: Active Teachers' Views of Its' Advantages and Challenges. In: Integrated Education for the Real World : 5th International STEM in Education Conference Post-Conference Proceedings. Queensland University of Technology. Australia; 2019. p. 9–16. <https://clk.ru/36dJtz>
36. Ismail R., Subagyo T. Project Based Learning Model to Improve Early Childhood Social Skills in Ternate. *Journal of Humanities and Social Sciences Innovation*. 2023;3(2): 300–312. <https://doi.org/10.35877/454RI.daengku1512>
37. Aslan D. The Effects of a Food Project on Children's Categorization Skills. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2013;41(6):939–946. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.6.939>
38. Grigorieva V.A. [Formation of Research Abilities of Preschool Children in the Conditions of Project-Based Learning]. In: Lichnost, intellekt, metakognitsii: issledovatel'skiye podkhody i obrazovatel'nye praktiki: materialy I Vseros. nauch.-prakt. konf. Kaluga: Eidos; 2016. p. 119–127. (In Russ.)
39. Ratnasari E.M. An Analysis of Project Based Learning Method in Interpersonal Intelligences of Preschool Children. *Tumbuh Kembang: Kajian Teori dan Pembelajaran PAUD*. 2020;7(2):133–143. Available at: <https://clk.ru/36duFZ> (accessed 01.06.2023).
40. Kuznetsova E. Development of Coherent Speech in Children of Senior Preschool Age by Means of Project Activities. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2020;4(3):198–206. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-3-198-206>
41. Hsin C.T., Wu H.K. Implementing a Project-Based Learning Module in Urban and Indigenous Areas to Promote Young Children's Scientific Practices. *Research in Science Education*. 2023;53:37–57. <https://doi.org/10.1007/s11165-022-10043-z>
42. Can B., Yıldız-Demirtaş V., Altun E. The Effect of Project-Based Science Education Programme on Scientific Process Skills and Conceptions of Kindergarten Students. *Journal of Baltic Science Education*. 2017;16(3):395–413. Available at: <https://oaji.net/articles/2017/987-1497964232.pdf> (accessed 01.06.2023).
43. Partikasari R., Nurwita S. The Development of a Project-Based Science Creative Learning (SCL) as a Learning Proponent of Student PAUD Dehasen Bengkulu University. *International Journal for Educational and Vocational Studies*. 2019;1(7):739–743. <https://doi.org/10.29103/ijevs.v1i7.1735>
44. Zelinskaya M.G. Pedagogical Tools for Assessing the Initiative Development in Older Preschoolers Based on Volunteer Activities. *Concept*. 2021;(5):117–132. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2021-11035>
45. Farida N., Rasyid H. The Effectiveness of Project-Based Learning Approach to Social Development of Early Childhood. In: International Conference on Special and Inclusive Education. Atlantis Press; 2019. p. 369–372. <https://doi.org/10.2991/icsie-18.2019.67>
46. Habok A. Implementation of a Project-Based Concept Mapping Developmental Programme to Facilitate Children's Experiential Reasoning and Comprehension of Relations. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2015;23(1):129–142. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991100>
47. Grimovskaya L.M. Development of Child's Cognitive Abilities in Project Activity on Environmental Subjects. *Vestnik of Minin University*. 2020;8(2). (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-6>
48. 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>
49. Korotun A.V., Okhotnikova A.I. Project Activity as a Means of Speech Development of Preschool Children. *Pedagogical Perspective*. 2021;(4):69–75. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.55523/27822559_2021_4_69
50. Kyuchukov H. Roma Children's Language Learning and Its Relation to "Theory of Mind". *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2021;1(1):96–118. Available at: https://nicepj.ru/upload/iblock/afd/iyjgbl8h9oitc7eg680ok2ykbqae4v9n/05_NICEP_1_2021.pdf (accessed 01.06.2023).

51. Dolgikh A.G., Bayanova L.F., Shatskaya A.N., Yakushina A.A. The Relationship between Teacher Evaluation of Children's Musical Abilities and Executive Functions Indicators in Children Attending Music Classes. *Russian Psychological Journal*. 2022;19(4):80–93. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.5>

52. Kovyazina M., Oschepkova E., Airapetyan Z., Ivanova M., Dedyukina M., Gavrilova M. Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono- and Bilingual Preschool-Aged Children. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2021;14(4):65–77. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0405>

Submitted 14.07.2023; revised 25.10.2023; accepted 01.11.2023.

About the authors:

Valeriya A. Plotnikova, PhD 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/0000-0003-1092-3290>, ler.shinelis@yandex.ru

Alexander N. Veraksa, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Chair of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, **Scopus ID:** 15770369700, **Researcher ID:** H-9298-2012, veraksa@yandex.ru

Nikolay 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>, neveraksa@gmail.com

Authors' contribution:

V. A. Plotnikova – selection of literary sources; analysis and generalization of data; writing the text of the manuscript.

A. N. Veraksa – substantiation and creation of the concept; development of methodology; editing the text of the manuscript.

N. E. Veraksa – substantiation and creation of the concept; editing the text of the manuscript.

All authors have read and approved the final manuscript.



Детерминанты выбора профессии в образовательных стратегиях студенчества в контексте воспроизводства человеческого капитала

Н. М. Великая¹✉, Е. А. Ирсетская^{1,3}, О. В. Китайцева²

¹ Институт социально-политических исследований
Федерального научно-исследовательского социологического центра
Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация

² Российский государственный гуманитарный университет,
г. Москва, Российская Федерация

³ Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
г. Москва, Российская Федерация
✉ natalivelikaya@gmail.com

Аннотация

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью оптимизации процесса воспроизводства и наращивания человеческого капитала Российской Федерации, где первостепенное место принадлежит образованию. В статье рассматриваются образовательные стратегии российских студентов в современных условиях перехода к шестому технологическому укладу, когда особое значение приобретает становление обучающегося общества и экономики знаний, что требует дополнительных инвестиций в человеческий капитал и образовательный в частности. Цель статьи – описать образовательные стратегии студентов г. Москвы; выявить взаимосвязь следования определенной образовательной стратегии и проектирования будущей жизни студентов в соответствии с выбираемым планом получения образования.

Материалы и методы. Эмпирической базой статьи стали данные социологического исследования «Студенты России: гражданская культура и жизненные стратегии», проведенного в апреле – мае 2022 г. методом онлайн-опроса с дополнительной репрезентацией массива по г. Москве. С помощью разведывательного факторного анализа методом главных компонент и вращения Варимакс авторы выделили факторы, позволяющие проинтерпретировать различные образовательные стратегии выбора студентами направления обучения.

Результаты исследования. Сравнивая социальные практики студентов в г. Москве и регионах, выявляя доминирующие факторы при выборе специальности, авторы выделяют индексы выбора специальности, которые определяются разными факторами и ведут к приверженности студентами разных типов образовательных стратегий: рациональной, ближний круг доверия и случайного выбора.

Обсуждение и заключение. Проведенное исследование позволило сформулировать ряд значимых выводов, которые вносят существенный вклад в понимание структуры социального капитала современной молодежи, где ведущая роль принадлежит образовательному капиталу, а его приращение является важной задачей в процессе обеспечения развития всего российского общества в целом.

Ключевые слова: студент, студенчество, человеческий капитал, образовательные стратегии, профессиональные ориентации

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Великая Н. М., Ирсетская Е. А., Китайцева О. В., 2023



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

Для цитирования: Великая Н. М., Ирсетская Е. А., Китайцева О. В. Детерминанты выбора профессии в образовательных стратегиях студенчества в контексте воспроизводства человеческого капитала // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 4. С. 630–645. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.630-645>

Original article

Determinants of Profession Choice in Students' Educational Strategies in the Context of the Reproduction of Human Capital

N. M. Velikaya^{a✉}, E. A. Irsetskaya^{a,c}, O. V. Kitaitseva^b

^a Institute of Socio-Political Research – Branch of the Federal Center for Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

^b Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

^c Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation
✉ natalivelikaya@gmail.com

Abstract

Introduction. The relevance of the study is determined by the necessity to optimize the process of reproduction and building up the human capital of the Russian Federation, where the primary place belongs to education. The article discusses the educational strategies of Russian students in the current conditions of transition to the sixth technological mode, when the formation of a learning society and knowledge economy is of particular importance, which requires additional investment in human capital and educational capital in particular. The purpose of the study is to describe the educational strategies of Moscow students as dynamic systems of perspective orientation of an individual, as well as constructing their future life in accordance with a certain plan.

Materials and Methods. The empirical basis of the article constitute the findings of the online sociological survey “Students of Russia: civic culture and life strategies”, conducted in April–May 2022 with an additional representation of the array in Moscow. Having carried out an exploratory factor analysis by the method of principal components and rotation by the Varimax method, the authors identify factors that allow interpreting various educational strategies for choosing a direction of study by students.

Results. Comparing the social practices of students in Moscow with those in the regions, identifying the dominant factors in choosing a speciality/academic specialism, the authors identify speciality choice indices that are determined by different factors and lead to students' adherence to different types of educational strategies: “rational” strategy, “inner circle of trust” strategy and “random choice”.

Discussion and Conclusion. The study conducted by the authors made it possible to formulate a number of significant conclusions that make a significant contribution to understanding the structure of the social capital of today's youth. The development of the educational capital of the younger generation is an important task in the process of ensuring the development of the entire Russian society as a whole.

Keywords: student, students, human capital, educational strategies, professional orientations

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

For citation: Velikaya N.M., Irsetskaya E.A., Kitaitseva O.V. Determinants of Profession Choice in Students' Educational Strategies in the Context of the Reproduction of Human Capital. *Integration of Education*. 2023;27(4):630–645. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.630-645>

Введение

Конкурентоспособность современных государств и общественных систем в условиях перехода к новому шестому технологическому укладу во многом определяется уровнем и темпами роста человеческого капитала, который в свою очередь зависит

от качества образования, особенностей рынка труда, социокультурных установок населения. Интенсивность и темпы технологического развития актуализируют становление так называемого «обучающегося общества» (learning society), которое нуждается в специалистах, регулярно



приобретающих новые знания и навыки, а также лежит в основе «экономики обучения» (learning economics) [1]. Важнейшее место в структуре социального капитала принадлежит молодежи, прежде всего, студенческой. Данную группу мы рассматриваем как инновационный, интеллектуальный резерв и базовый ресурс развития российского общества, аккумулирующего в своих идеях потенциал будущих политических, культурных и экономических преобразований в обществе.

Наращивание человеческого капитала встречает барьеры в виде фактического недостатка квалифицированных работников [2], что актуализирует изучение образовательного процесса через призму образовательных стратегий студентов, получающих в ходе обучения разнообразные общекультурные, универсальные и профессиональные цифровые компетенции, знания, умения и практические навыки, позволяющие им в будущем реализовать свой интеллектуальный потенциал.

Цель статьи – выявить способы соотношения образовательных стратегий студентов с их перспективным видением своей будущей жизни.

Обзор литературы

Интерес к исследованиям в области развития человеческого капитала особенно активизировался после выхода в свет работ Т. Шульца и Г. Бекера, показавших, что инвестиции в человеческий капитал являются более чем доходными, обеспечивая впоследствии интенсивный рост экономики. Основными направлениями инвестиций в человеческий капитал традиционно считают образование, науку,

здравоохранение, культуру и профессиональную квалификацию¹.

Важнейшим элементом человеческого капитала, наряду с демографическим, инновационным, культурным, является интеллектуальный капитал, что вызывает особый интерес исследователей разных стран к проблемам образования, воспроизводству и особенностям реализации интеллектуального потенциала [3–5], непосредственно связанного с образованием.

Исследовательский интерес представляет подход к анализу человеческого капитала, который содержится в работах В. Е. Гимпельсона. Социальную основу человеческого капитала определяет личность индивида. Человеческий капитал, по аналогии с финансовым капиталом, рассматривается как инвестиция, со временем способная дать существенные дивиденды. В узком смысле это понятие включает в себя совокупность знаний и навыков, которые будут востребованы в трудовой деятельности и повседневной жизни человека [6].

Методологические основания изучения молодежи и студентов, образовательного потенциала представлены в работах зарубежных и отечественных авторов: Дж. Коулмана², Д. Ньхуиса³, Ю. Р. Вишневского [7], В. И. Чупрова и Ю. А. Зубок⁴.

Особенности реализации интеллектуального потенциала студенчества и данные эмпирических исследований в этой области отражены в трудах В. А. Лукова⁵, О. В. Гавриловой [8], И. Н. Емельяновой [5], А. Н. Руденко [9] и др. Проблематика соотношения образования и человеческого капитала рассматривается в работах российских [10] и зарубежных [3; 11] ученых.

¹ Schulz T. Capital Formation by Education // Journal of Political Economy. 1960. Vol. 68, no. 6. P. 571. <https://doi.org/10.1086/258393>; Becker G. S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis // Journal of Political Economy. 1962. Vol. 70, no. 5, part 2. P. 9. <https://doi.org/10.1086/258724>; Becker G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 3rd ed. Chicago : The University of Chicago Press, 1993.

² Коулман Дж. Роль социального капитала в создании человеческого капитала // Хрестоматия по курсу «Социология образования». М. : Директ-Медиа, 2013. С. 39–55.

³ Nijhuis J. F. Learning Strategies, Students' Characteristics and Their Perceptions of the Learning Environment : Doctoral Thesis. Maastricht : Maastricht University Press, 2006. <https://doi.org/10.26481/dis.20061124jn>

⁴ Зубок Ю. А., Чупров В. И., Уильямс К. Молодежь в обществе риска : монография. М. : Наука, 2001. 230 с. EDN: YFHUUX

⁵ Луков В. А. Человеческий потенциал студента – образовательный потенциал вуза: по материалам мониторинга «Российский вуз глазами студентов» (этапы 2004–2008 годов). М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009.

Важно учитывать, что в рамках анализа интеллектуального потенциала необходимо принимать во внимание две группы факторов: внутренние и внешние. Внутренние – это все, что имеет отношение к материально-технической реализации образовательного процесса, внешние – совокупность мотивов и потребностей обучающихся к развитию своего интеллектуального потенциала.

Образовательные стратегии студенческой молодежи освещены в работах Т. К. Петрушенко [12], К. Ю. Терентьева [13], И. А. Алешковского [14] и др. В них исследователи акцентировали внимание на проблемах адаптации современной студенческой молодежи к текущим социальным изменениям; рассмотрели особенности их реакции на новые вызовы, связанные с необходимостью приобретения новых знаний в различных областях науки, общественной жизни, а также появляющихся жизненных практик, требующих новых профессиональных навыков и умений.

В научной литературе к изучению образовательных стратегий принято выделять два классических подхода, в основе которых лежит понимание образования как одного из ключевых механизмов социализации индивида: структурный и субъектный. В рамках структурного подхода [15] получение образования рассматривается в качестве достижения соответствующего социального статуса, что сопряжено с рациональными основаниями выбора будущей профессии, квалификации и формы занятости [16]. При этом конструирование образовательной траектории имеет большое значение с точки зрения экономических предпочтений выпускника, поскольку образование является определенным индикатором и позволяет предположить определенный уровень будущей заработной платы и общего благополучия человека [17].

Субъектный подход предполагает анализ деятельности обучающегося (студента) как субъекта, реализующего стратегию

и выбранную линию поведения в процессе учебного процесса, руководствуясь собственными потребностями и желаниями⁶. В этом ключе образовательные стратегии студентов описывались в работах И. Грин-Демерс, Э. А. Скиннер, М. Дж. Белмонта др. [18; 19], что предполагало изучение мотивации студентов, поставленных целей и выбранных средств ее достижения, определяемых ценностями и представлениями социального окружения [20].

Опираясь на субъектно-мотивационный подход, под образовательными стратегиями мы будем понимать реализацию программы по достижению студентом профессиональной квалификации на основе высшего образования, которая определяется доминирующими ценностями. Это предполагает анализ не только оснований выбора направления своего профессионального развития, но и социальных практик, обеспечивающих достижение целей (особенности подготовки к занятиям, сдача экзаменов, освоение дополнительных профессиональных компетенций и др.).

В рамках данной статьи мы предлагаем рассмотреть образовательные стратегии студентов России в современных условиях, а также сравнить стратегии студентов, обучающихся в г. Москве и регионах. Отдельный интерес к московским студентам обусловлен тем, что сегодня они составляют 18,6 % от общего количества студентов в России, а средний балл ЕГЭ абитуриентов, поступающих на бюджетные места в г. Москве, более чем на 10 баллов выше, чем в среднем по стране⁷, что может влиять и на образовательные стратегии.

Материалы и методы

В основе статьи – данные социологического исследования «Студенты России: гражданская культура и жизненные стратегии», проведенного Центром политологии ИСПИ ФНАСЦ РАН в январе – феврале 2022 г. в пяти регионах Российской

⁶ Коулман Дж. Роль социального капитала в создании человеческого капитала; Nijhuis J. F. Learning Strategies, Students' Characteristics and Their Perceptions of the Learning Environment.

⁷ Качество приема в Российские вузы : результаты 12-го мониторинга качества приема на бюджетные и платные места российских вузов в 2022 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/ege2022> (дата обращения: 04.07.2023).



Федерации в качестве пилотажного исследования. Выборка целевая, квотирована по направлениям подготовки и уровням образования. В выборку вошли студенты федеральных и региональных вузов, Национальных исследовательских университетов, обучающиеся в рамках бакалавриата, специалитета и магистратуры по основным укрупненным направлениям подготовки. Сбор данных проводился на платформе Google forms с помощью стандартизированного бланка анкеты. Объем выборочной совокупности после ремонта выборки составил 522 человека, из них по г. Москве – 214 чел., с учетом направлений обучения и уровней образования (бакалавриат, магистратура). Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании.

Обработка первичных данных проводилась в программе SPSS Statistics. Разработанный инструментарий включал в себя индикаторы, позволяющие измерить ценность и значимость образования для студентов, удовлетворенность качеством образования и образовательной средой вуза, профессиональные стратегии, престиж будущей профессии.

Результаты исследования

Особенности развития человеческого капитала в России в условиях реформирования высшего образования. Большинство исследователей, говоря о высоком уровне человеческого капитала и интеллектуального потенциала в России, подчеркивают инерционный характер его воспроизводства и констатируют, что за последние 20 лет в результате проводимых реформ в социальной сфере качество человеческого капитала ухудшилось, а отдача от высшего образования снизилась [21]. В полной мере это касается и сферы образования и науки, где малоэффективное реформирование и сокращение рынка труда привели к утечке мозгов, ухудшению качества образования,

снижению престижа интеллектуального труда и высшего образования [22]. Эксперты обращают внимание на неоднозначные последствия реформирования российской системы высшего образования, отмечая, в частности, что затяжное «перманентное» реформирование негативно сказалось не только на доступности и качестве образования, но и на мотивации молодежи, получающей высшее образование [7].

На фоне ограниченного финансирования сферы образования, расходы на которое не превышали 3,5 % от федерального бюджета⁸, за последние 10 лет произошло не только снижение количества студентов, что связано в том числе и с естественными демографическими причинами и сокращением числа молодежи в возрасте до 25 лет, но и уменьшение пропорции количества студентов на 100 тыс. чел. Если в 2012 г. на 100 тыс. чел. приходилось 4 246,86 студентов, то в 2022 г. – 2 864,83. Сократилось и число профессорско-преподавательского состава: если в 2012 г. на одного преподавателя приходилось 9,4 студента, то в 2022 г. – 12⁹.

Негативным образом на общем качестве образования и образовательного процесса сказалась коммерциализация образования, активно насаждаемая в начале нулевых годов, что вызывало справедливую критику экспертов и граждан России. После принятия Закона РФ «Об образовании»¹⁰, который закрепил право вузов предоставлять образовательные услуги на платной основе, в России увеличилось число негосударственных вузов, а также факультетов в государственных вузах с коммерческими местами. Лицензию на осуществление образовательной деятельности было получить достаточно просто, но большинство новых организаций не могло обеспечить качество предоставляемых образовательных услуг, а учебный процесс в них превращался в легализованную продажу дипломов [23].

⁸ Образование в цифрах: 2022 : краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг [и др.]. М. : НИУ ВШЭ, 2022. 132 с.

⁹ Министерство образования и науки РФ : официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed> (дата обращения: 28.07.2023).

¹⁰ Об образовании : Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ : одобрен Советом Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lpf8gnedlm765432362 (дата обращения: 28.06.2023).



Неотработанная модель ЕГЭ, повсеместное внедрение двухступенчатой системы образования «бакалавриат – магистратура», создание балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов, ранняя система специализации в школе и многие другие дополнительные новации привели к неоднозначным последствиям, которые выражаются в падении социального статуса преподавателя, бюрократизации системы образования и насаждении в образовательный процесс формалистского подхода, убивающего творческий компонент и креативность [24; 25].

В результате Россия стала терять лидирующие позиции в ряде областей, непосредственным образом связанных с качеством человеческого капитала. По данным Human Development Report за 2021–2022 г., несмотря на то, что Россия находится в конце списка стран с высоким индексом человеческого развития, наша страна за последний год опустилась на 3 позиции – с 49-го на 52-е место и находится сейчас между Брунеем и Румынией в общем списке из 191 страны¹¹.

В рейтинге Global Innovation index, формируемом Всемирным банком в рамках программы «Знания для развития» на основе оценки 109 качественных и структурных показателей, Россия занимает 47-е место по уровню развития институтов, качеству регулирования, 71-е – по способности общественных структур эффективно использования существующего знания и создания нового, 30-е место – по уровню человеческого капитала¹².

Согласно индексу экономики знания (Knowledge Economy Index), который на основе 38 индикаторов формирует Европейский банк Реконструкции, Российская Федерация за последние два года опустилась с 14-го на 17-е место, оказавшись между Грузией и Казахстаном¹³.

Снижение позиции России в рейтингах вызвано рядом объективных обстоятельств,

связанных с депопуляцией. Нельзя недооценивать в этих процессах и миграцию людей с образованием и значительный приток в страну неквалифицированных кадров. Все это ограничивает перспективы развития человеческого потенциала населения и диктует необходимость принятия определенных усилий со стороны государства в области обеспечения качества образования, а также сохранения и воспроизводства человеческого капитала. Очевидно, что снижение показателей человеческого капитала может негативно сказаться на перспективах участия страны в глобальных экономических процессах.

Образование и образовательные стратегии в процессе формирования человеческого капитала. Высшее образование сегодня – одно из значимых видов социального капитала, на получение которого часто затрачиваются немалые физические и материальные ресурсы. В общественном мнении России в течении последних пятнадцати лет высшее образование расценивается россиянами как необходимый элемент для успешного трудоустройства (48 % – в 2004 г., 44 % – в 2019 г.), карьерного продвижения (28 % – в 2004 г., 26 % – в 2019 г.) и собственного самосовершенствования как профессионала (26 % – в 2004 г., 22 % – в 2019 г.)¹⁴.

Ожидания студенческой молодежи в рамках профессиональной самореализации способны в значительной степени оказывать влияние на их поведение не только на стадии выбора вуза, но и в процессе обучения в университете. При ответе на вопрос «Чем для вас является высшее образование?» большинство студентов расценивают его как формальность, обеспечивающую получение диплома для институционального и статусного закрепления определенного положения в структуре общественных отношений (среднее значение по 10-балльной шкале – 7,05). Высокие оценки мы видим и по индикаторам

¹¹ Human Development Report 2021–2022 [Electronic resource]. URL: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22> (дата обращения: 27.05.2023).

¹² Global Innovation Index 2020 [Electronic resource]. URL: <https://www.globalinnovationindex.org/Home> (дата обращения: 30.06.2023).

¹³ EBRD Knowledge Economy Index. URL: <https://www.ebrd.com/news/publications/brochures/ebird-knowledge-economy-index.html> (дата обращения: 27.05.2023).

¹⁴ Высшее образование: социальный лифт или потерянное время? // Аналитический обзор ВЦИОМ [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vysshee-obrazovanie-sotsialnyj-lift-ili-poteryannoe-vremya> (дата обращения: 12.06.2023).



«способ самореализации» и «подготовка к профессиональной деятельности» (6,35 и 6,12 соответственно¹⁵). В меньшей степени получение высшего образования оценивается как «развитие увлечений» (5,38). Это говорит о том, что студенты не склонны глубоко погружаться в выбранную специальность, в связи с чем также уменьшается вероятность их дальнейшего вхождения в качестве будущего специалиста на рынок труда в рамках получаемой профессии.

Образование не рассматривается нашими респондентами и в качестве необходимого основания жизненного успеха. Среди других альтернатив оно занимает только 8-е место (4,13). Более важными для жизни студентам видятся настойчивость в достижении целей (4,52), владение современными технологиями (4,42), наличие верных друзей (4,36).

Вместе с тем довольно высокие оценки наблюдаем по индикаторам, опосредованно связанным с образованием: наличие навыков работы с компьютером и современными технологиями и владение иностранными языками (4,42 и 4,17). Это подтверждает выводы коллег о значимой востребованности цифровых и лингвистических компетенций относительно того факта, что большинство студентов не имеют необходимых цифровых навыков продвинутого уровня, а английским языком владеют лишь 7 % студентов, что ограничивает возможности использовать его в профессиональных целях.

В рамках нашего исследования студенты более чем скромно оценили уровень своих компетенций в цифровой сфере. Если уровень владения базовыми цифровыми компетенциями варьировался от 7,1 до 8,9 баллов, то уровень владения продвинутыми компетенциями – от 3 до 6 баллов, что может говорить о несоответствии преподаваемого образовательного контента спросу со стороны рынка труда.

Основным критерием, которым руководствовались абитуриенты при выборе вуза, была высокая вероятность прохождения

по конкурсу на интересующее их направление (3,20). Другими аргументами выбора вуза являются его имидж и престижность (3,12). Студентов в значительной степени волнует вопрос трудоустройства и дальнейшей карьерной самореализации, поэтому «востребованность выпускников» также оказалось в пятерке основных критериев выбора вуза (2,68)¹⁶.

Довольно высокие показатели по индикатору «случайное стечение обстоятельств», когда выбор осуществляется наугад, коррелирует с низкой заинтересованностью студента в получаемой профессии, отсутствием интереса к учебе.

Совет родителей, пример родственников, друзей более важен для студентов региональных вузов. Студенты г. Москвы продемонстрировали более осознанный выбор специальности обучения, который в большей степени определяется их интересами, способностями и склонностями, а также высоким уровнем заработной платы. Напротив, для студентов из регионов значимым был фактор востребованности профессии на рынке труда (табл. 1).

Осознанность и рациональность при выборе специальности находится в обратной корреляции с удовлетворенностью качеством обучения. Большие ожидания студентов московских вузов, нацеленность на карьеру в рамках выбранной профессиональной области делают их более требовательными к качеству учебного процесса и ведут к меньшей удовлетворенности образовательным процессом. В той или иной степени не удовлетворены качеством обучения в вузе 16,4 % московских и 10 % региональных студентов (табл. 2).

Образовательные стратегии: между конформизмом и рационализмом. При обработке полученных данных на основе согласия с 14-ю суждениями, высказанными в вопросе «Кто и что повлияли на решение обучаться по Вашему направлению, специальности?», был проведен разведывательный факторный анализ методом главных компонент и вращения Варимакс.

¹⁵ Здесь и далее приводятся средние значения.

¹⁶ Исследование Института социально-политических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук «Студенты России: гражданская культура и жизненные стратегии» (январь – февраль 2022 г.).



Таблица 1. Распределение ответов на вопрос «Кто и что повлияли на решение обучаться по Вашему направлению, специальности?» (Оцените утверждения по шкале 1 до 5, где 1 – полное несогласие, 5 – абсолютное согласие; один ответ в каждой строке)

Table 1. Distribution of answers to the question “Who and what influenced the decision to study in your field or specialty/academic specialism?” (Rate the statements on a scale of 1 to 5, where 1 is complete disagreement, 5 is absolute agreement; one answer per line)

Ответ респондентов / Respondents' responses	Все / Total	г. Москва / Moscow	Другие регионы / Other regions
Средний балл / Average score			
Выбрал по совету родителей / I chose it on the advice of my parents	2,13	2,01	2,20
Рекомендовали учителя / Recommended by teachers	1,65	1,52	1,73
Отзывались положительно ближайшие друзья, товарищи / Close friends and comrades responded positively	1,75	1,65	1,81
Совпало с моими наклонностями, интересами / Matched my inclinations, my interests	3,65	3,95	3,44
Данная специальность более статусная (по сравнению с другими направлениями) / This speciality has a higher status (against other specialisms)	2,59	2,55	2,62
Достаточно высокий уровень заработной платы работников по данной профессии / Quite a high level of wages for workers in this profession	2,24	2,36	2,15
Высокая востребованность специалистов этой профессии – найти работу не составит труда / There is a high demand for workers in this profession in the labor market – finding a job will not be difficult	2,80	2,44	3,03
Удобный график работы по этой специальности, баланс работы и личной жизни / Convenient work schedule in this speciality, work-life balance	2,17	1,98	2,30
Информация из ТВ, интернета, СМИ / Information from TV, Internet, media	2,02	2,24	1,87
Продолжение семейного дела / Continuing the family business	1,50	1,34	1,60
Личный пример знакомых, родственников, работающих по данной специальности / Personal example of friends and relatives working in this speciality	1,84	1,62	1,98
Много знакомых в этой сфере – мне помогут устроиться / There are many acquaintances in this field – they will help me get settled	1,55	1,42	1,64
Относительно легко было поступить в вуз на это направление, специальность / It was relatively easy to enter a university in this field, speciality/academic specialism	3,06	3,03	3,07
Случайное стечение обстоятельств (наугад «авось будет неплохо») / Random coincidence (at random “maybe it’ll be good”)	2,48	2,40	2,50

Источник таблиц 1 и 2: исследование Института социально-политических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук «Студенты России: гражданская культура и жизненные стратегии» (январь – февраль 2022 г.).

Source of Table 1 and 2: Research by the Institute of Socio-Political Research of the Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences “Students of Russia: civic culture and life strategies” (January – February 2022).

Таблица 2. Распределение ответов на вопрос «Насколько Вы удовлетворены качеством обучения в Вашем вузе в целом?», % от общего числа опрошенных

Table 2. Distribution of answers to the question “How satisfied are you with the quality of education at your university as a whole?”, % of the total number of respondents

Ответ респондентов / Respondents' response	Все / Total	г. Москва / Moscow	Другие регионы / Other regions
Полностью не удовлетворен / Completely unsatisfied	3,3	3,3	3,2
Скорее не удовлетворен / Rather unsatisfied	9,4	13,1	6,8
Скорее удовлетворен / Rather satisfied	33,7	36,4	31,8
Полностью удовлетворен / Completely satisfied	36,5	29,0	41,9
Затрудняюсь ответить / I find it difficult to answer	17,2	18,2	16,2



В результате выделено три фактора (объясняющие 55,6 % общей дисперсии), позволяющие сгруппировать исходные суждения в три блока, которые в свою очередь могут быть проинтерпретированы как три различных стратегии выбора той или иной специальности студентами: стратегия, опирающаяся на влияние «ближнего круга доверия», стратегия «рациональных оснований», стратегия «случайного выбора». Для измерения степени приверженности студентов каждой из трех стратегий сконструированы индексы, значения которых вычислялись как средний бал по суждениям, имевшим наибольшие факторные нагрузки по каждому выделенному фактору. Факторные нагрузки исходных переменных были не менее 0,533.

Первый индекс «Ближний круг доверия» объединил следующие суждения: личный пример знакомых, родственников, работающих по данной специальности; много знакомых в этой сфере – мне помогут устроиться; продолжение семейного дела; отзывались положительно ближайшие друзья, товарищи; рекомендовали учителя; выбрали по совету родителей. Указанные ответы объединяет общая смысловая направленность, связанная с ориентацией на ближний круг общения. Соответственно значения индекса отражают степень следования данной стратегии.

Второй индекс «Рациональные основания» определялся высоким статусом специальности, высокой востребованностью на рынке труда, удобным графиком работы по этой специальности, соответствием склонностям и интересам. Студенты как правило заранее планируют поступление и выбирают направление подготовки.

Третий индекс «Случайный выбор» включает следующие составляющие: случайное стечение обстоятельств, легкость поступления в вуз на это направление. В целом такая стратегия выбора специальности указывает на то, что выбор будущей профессии не планировался заранее и студент главным образом ставил перед собой цель получения высшего образования, не задумываясь о какой-либо конкретной сфере деятельности.

В ходе проведенного регрессионного анализа для каждого индекса осуществлялся поиск потенциальных детерминант, где значения индексов выступали в качестве зависимой переменной.

Детерминанты были выделены при анализе социально-демографических характеристик, региона проживания, жизненных ценностей, значимости высшего образования. Анализ носил разведывательный характер и был ориентирован на изучение взаимосвязей между ориентацией студентов на ту или иную образовательную стратегию, другими социальными установками и социально-демографическими характеристиками. В приведенных ниже таблицах представлены только значимые детерминанты.

Стратегия 1. «Ближний круг доверия». Для студентов, при выборе специальности ориентирующихся на мнение родственников, друзей, знакомых, всех тех, кто составляет наиболее близкий круг людей, были выявлены детерминанты, указанные в таблице 3 (расположены в порядке убывания тесноты взаимосвязи с индексом «Ближний круг доверия»).

Студенты данной группы чаще всего хотели бы достичь высокой должности, управленческих позиций, возможности самостоятельно организовывать работу и управленческий процесс в целом. При этом значимость материального достатка как важной жизненной цели также оказалась взаимосвязана с опорой на советы и мнение близких людей при выборе специальности. Для таких студентов необходимо в период учебы оказаться в комфортном, дружественном коллективе и быть в кругу близких; для студентов из г. Москвы, по сравнению с обучающимися из регионов, важность влияния ближнего круга на выбор специальности ниже.

Стратегия 2. «Рациональные основания». Стратегия выбора специальности, в основе которой лежат рациональные основания показала наличие гендерных различий. В ходе проведенного анализа оказалось, что для юношей, по сравнению с девушками, рациональная составляющая при выборе специальности оказывается более важной.



Таблица 3. Значимые детерминанты стратегии «Ближний круг доверия» при выборе направления обучения (стандартизированные β -коэффициенты)

Table 3. Significant determinants of the “Inner circle of trust” strategy when choosing a direction of study (standardized β -coefficients)

Детерминанты / Determinants	Стандартизированные β -коэффициенты / Standardized β coefficients
Московские студенты (1) / Moscow students (1)	-0,146**
Наиболее значимая ценность в жизни / Most significant value in life:	
– достижение высокой должности/власть, возможность организовывать работу, распоряжаться и управлять другими / achieving a high position/power, the ability to organize work, command and manage others;	0,164**
– материальный достаток / material wealth;	-0,122*
– иметь круг общения, с кем приятно отдыхать, проводить свободное время / to have a social circle with whom it is pleasant to relax, spend free time	0,133*

Примечания: скорректированный $R^2 = 4,1\%$; *** – $p < 0,001$; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Notes: adjusted $R^2 = 4.1\%$; *** – $p < 0.001$; ** – $p < 0.01$; * – $p < 0.05$.

Источник: таблицы 3–5 составлены авторами.

Source: Tables 3–5 compiled by the authors.

Те студенты, которые руководствуются рациональными мотивами при выборе специальности, настроены в первую очередь на подготовку к профессиональной деятельности, получение высокой должности, власти, возможность занять руководящие позиции и управлять другими людьми (табл. 4). Для рационально настроенных студентов учеба не является тяжелой обязанностью; они ориентированы на работу

по специальности даже при полном материальном благополучии и отсутствии необходимости зарабатывать на жизнь.

Стратегия 3 «Случайный выбор». Стратегия, лежащая в основе построения данного индекса, характеризуется случайным выбором специальности, обусловленным стечением обстоятельств, высокими шансами прохождения на бюджет по любой специальности.

Таблица 4. Значимые детерминанты стратегии «Рациональные основания» при выборе направления обучения (стандартизированные β -коэффициенты)

Table 4. Significant determinants of the “Rational Reasons” strategy when choosing a direction of study (standardized β -coefficients)

Детерминанты / Determinants	Стандартизированные β -коэффициенты / Standardized β coefficients
Пол (м-1) / Sex (m-1)	0,098*
Наиболее значимая ценность в жизни / Most significant value in life:	
– достижение высокой должности/власть, возможность организовывать работу, распоряжаться и управлять другими / achieving a high position/power, the ability to organize work, command and manage others;	0,162***
– уважение к себе со стороны коллег, друзей / self-respect from colleagues, friends	0,142**
Высшее образование – тяжелая обязанность, если бы имел достаточно денег, чтобы в будущем не работать, то вообще не поступал бы в университет / Higher education is a heavy duty; if I had enough money to not have to work in the future, I would not go to university at all	-0,108*
Высшее образование – подготовка к профессиональной деятельности / Higher education – preparation for professional activity	0,275***

Примечания: скорректированный $R^2 = 15,4\%$; *** – $p < 0,001$; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Notes: adjusted $R^2 = 15.4\%$; *** – $p < 0.001$; ** – $p < 0.01$; * – $p < 0.05$.

Таблица 5. Значимые детерминанты стратегии «Случайный выбор» при выборе направления обучения (стандартизированные β -коэффициенты)Table 5. Significant determinants of the “Random choice” strategy when choosing a direction of study (standardized β -coefficients)

Детерминанты / Determinants	Стандартизированные β -коэффициенты / Standardized β coefficients
Обучение на бюджете (1) / Training on a budget (1)	0,131***
Высшее образование – это / Higher education is	
– подготовка к профессиональной деятельности / preparation for professional activity;	–0,217***
– тяжелая обязанность, если бы имел достаточно денег, чтобы в будущем не работать, то вообще не поступал бы в университет / a heavy duty, if I had enough money not to work in the future, I would not go to university at all;	0,177***
– диплом / diploma;	0,172***
– стиль жизни / life style;	0,134*
– бегство от взрослой жизни / escape from adult life	0,110*

Примечания: скорректированный $R^2 = 13,8\%$; *** – $p < 0,001$; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.
 Notes: adjusted $R^2 = 13.8\%$; *** – $p < 0.001$; ** – $p < 0.01$; * – $p < 0.05$.

По данным исследований Высшей школы экономики, пятая часть абитуриентов даже за год до поступления в вуз не имела конкретных планов по выбору специальности и учебного заведения¹⁷. В этой группе студентов учеба рассматривается как тяжелая обязанность и, как говорят сами обучающиеся, «если бы у них были деньги, они бы не поступали в вуз вообще». Однако наличие диплома признается значимым условием для дальнейшей самореализации в жизни независимо от специальности. Рассматривая учебу в вузе как социально одобряемый образ жизни, они не особенно стремятся к овладению конкретными профессиональными навыками (табл. 5).

Вместе с тем факт наличия или отсутствия диплома о высшем образовании у молодого человека определяет его дальнейший жизненный путь. Образование дифференцирует возможность молодых людей занять определенную позицию в общественной иерархии. Получив «случайным образом» ту или иную специальность, ожидания молодых людей и их оценки своего места в профессиональной сфере меняются под влиянием столкновения с реальной жизненной ситуацией и ограничениями их действительных достижений. Препятствия на пути к достижению желаемого статуса, намеченного

жизненного стандарта приводят к возникновению чувства неудовлетворенности молодого человека своим социальным положением, а также чувства социальной несправедливости, при котором выпускники полагают, что их жизненные интересы ущемлены. Они испытывают непреодолимые социально-экономические барьеры в процессе жизненной самореализации [26].

Случайный выбор специальности в большей степени характерен для студентов, обучающихся на бюджетной основе, чем для тех, кто обучается на коммерческой основе.

Обсуждение и заключение

Мы разделяем точку зрения, что наиболее значимым фактором для успешного экономического роста являются прежде всего люди, человеческий капитал [27]. Падение показателей уровня развития человеческого капитала в России становится серьезным препятствием становления инновационной экономики в условиях усиления конкуренции между странами [28]. Не случайно в актуальных задачах Стратегии научно-технического развития РФ звучит позиция, что конкурентоспособность государства предусматривает использование и применение человеческого фактора, ключевым компонентом которого является

¹⁷ Исследователи выяснили, как абитуриенты выбирают вуз и специальность : официальный портал Skill box [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/issledovateli-vyyasnili-kak-abiturienty-vybirayut-vuz-i-spetsialnost/?ysclid=lo08fx5jc6692089693> (дата обращения: 08.08.2023).

интеллектуальный потенциал, формирующийся на базе образования. Это позволяет рассматривать студенчество как важнейший потенциал и резерв человеческого капитала страны. Задача государства в этой связи – обеспечить эффективный образовательный процесс, передачу образовательного капитала, способствовать максимально полной реализации образовательного потенциала.

Российская молодежь, как и старшее поколение, продолжает ценить высшее образование не только в качестве средства получения хорошей профессии для достижения высокого социального статуса. Сегодня для молодых людей значимой ценностью выступает высокий уровень образованности, который часто является для окружающих маркером определенного социального статуса и показателем уровня интеллектуального развития. Среди выделенных стратегий чаще всего студенты следуют стратегии «случайного выбора». Это дает основание полагать, что выбор специальности преимущественно определяется уровнем проходного балла на ту или иную специальность по итогам ЕГЭ. Поэтому студенты со средним количеством баллов выбирают не столько специальность, соответствующую их наклонностям, а те профессиональные направления, на которые они могут быть гарантированно зачислены. Стратегия «рационального выбора» также достаточно востребована среди студентов, что объясняется прагматичностью и активной жизненной позицией, нацеленной на достижение успеха, материального благополучия значительной части молодежи. Вместе с этим актуальность стратегии «ближний круг доверия» в последнее время теряется. Прежде всего это связано с динамичными социальными изменениями в обществе, в результате которых на первый план выходят рациональные мотивы, которыми руководствуются абитуриенты при выборе будущей специальности, ставя в центр внимания возможность трудоустройства и свои способности¹⁸.

Низкий уровень удовлетворенности жизнью в стране, маленький горизонт

планирования, неуверенность в завтрашнем дне – те вызовы, с которыми сталкиваются молодые люди в процессе своей повседневной деятельности, ставят перед ними вопрос о необходимости жизненного самоопределения. От того, каким образом современная молодежь подходит к решению данного вопроса будет во многом зависеть направление и ход развития всего общества в целом. Закономерно, что образовательные и жизненные стратегии молодежи неизменно определяются состоянием рынка труда и общей ситуацией в стране, что актуализирует такие факторы выбора профессии, как перспективы дальнейшего трудоустройства.

Государственная политика в области образования должна ориентироваться на формирование системы, обеспечивающей эффективное развитие «обучающегося общества».

Выявленные детерминанты, определяющие выбор профессиональных образовательных стратегий студенчества, могут послужить основой формирования и принятия управленческих решений на государственном уровне в рамках разрабатываемых программ и стратегий экономического развития современного российского государства. Адаптация и внедрение инновационных технологий также требуют привлечения к их разработкам и производству квалифицированных сотрудников и исследователей.

В связи с этим анализ возможностей молодежи как значимого элемента человеческого капитала, а также ресурса стратегического развития государства имеет большое значение. При исследовании человеческого капитала необходимо уделить внимание его качественным характеристикам, которые в современном обществе играют более важную роль, чем материальный капитал и его составляющие. Полученные данные могут послужить важным эмпирическим материалом в процессе формирования стабильной социально-экономической платформы как государственным деятелям, так и социальным управленцам, проводящим реформы в современном российском обществе.

¹⁸ Исследователи выяснили, как абитуриенты выбирают вуз и специальность : официальный портал Skill box. [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/issledovateli-vyyasnili-kak-abiturienty-vybirayut-vuz-i-spetsialnost/?ysclid=lo08fx5jc6692089693> (дата обращения: 08.08.2023).



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ткаченко А. Концепция человеческого капитала и национальная стратегия развития // Проблемы теории и практики управления. 2017. № 5. С. 94–105. URL: <https://ptpmag.ru/koncepcija-chelovecheskogo-kapitala-i-nacionalnaja-strategija-razvitija> (дата обращения: 22.06.2023).
2. Христолюбова Н. Е. Цифровизация экономики и проблемы соответствия и формирования необходимого уровня человеческого капитала // The Scientific Heritage. 2021. Т. 5, № 71. С. 24–29. URL: <https://www.scientific-heritage.com/wp-content/uploads/2021/08/The-scientific-heritage-No-71-71-2021-Vol-5.pdf> (дата обращения: 22.06.2023).
3. Khasanova G. Kh., Nikadambaeva Kh. B., Kenjaboev Sh. Kh. The Role of Education System in Human Capital Development // East European Scientific Journal. 2021. Т. 1, № 2. С. 48–51. URL: <https://archive.eesa-journal.com/index.php/eesa/article/view/287> (дата обращения: 02.07.2023).
4. Educational Trends 2022: Essence and Innovation Potential / T. Gumennykova [et al.] // Amazonia Investiga. 2022. Vol. 11, issue 5. P. 226–233. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.24>
5. Емельянова И. Н. Развитие интеллектуального потенциала студентов в образовательной среде вуза // Инженерное образование. 2020. № 27. С. 55–63. URL: https://aeer.ru/files/io/m27/art_5.pdf (дата обращения: 22.06.2023).
6. Гимпельсон В. Е. Трансформации российского человеческого капитала // Полития: Анализ. Хроника. Прогноз. 2018. № 2. С. 170–198. <https://doi.org/10.30570/2078-5089-2018-89-2-170-198>
7. Вишневский Ю. Р., Нархов Д. Ю. Парадоксы модернизации высшего образования (итоги 20-летнего мониторинга студенчества Свердловской области) // Вестник РУДН. Сер.: Социология. 2019. Т. 19, № 2. С. 289–301. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2019-19-2-289-301>
8. Гаврилова О. В. Формирование инновационного потенциала студентов вузов как педагогическая проблема // Гуманитарные исследования. 2012. № 1 (41). С. 183–190. URL: <https://humanities.asu.edu.ru/?articleId=1165> (дата обращения: 22.06.2023).
9. Руденко А. Н. Внешние и внутренние факторы формирования интеллектуального потенциала современного российского студенчества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2016. № 6-7. С. 77–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneshnie-i-vnutrennie-factory-formirovaniya-intellektualnogo-potentsiala-sovremennogo-rossiyskogo-studenchestva/viewer> (дата обращения: 22.06.2023).
10. Любарский Г. Ю. «Разным людям – разные школы: судьба всеобщего, одинакового и качественного образования. Рецензия на книгу: А. Любкин “Сумерки всеобща. Школа для всех и ни для кого”» // Вопросы образования. 2018. Вып. 1. С. 247–256. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-247-256>
11. Burgess S. Human Capital and Education: The State of the Art in the Economics of Education // IZA Discussion Paper No. 9885. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2769193>
12. Петрушенко Т. К. Образовательные стратегии молодежи в современных условиях // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. 2018. № 10. С. 166–174. URL: <https://ntk.kubstu.ru/data/mc/0059/2365.pdf> (дата обращения: 02.07.2023).
13. Терентьев К. Ю. Образовательные стратегии российской молодежи: к построению типологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12: Социология. 2016. № 2. С. 17–27. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu12.2016.202>
14. Особенности формирования образовательных траекторий российских студентов: оценка и возможности / И. А. Алешковский [и др.] // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 4. С. 137–155. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155>
15. Радаев В. В. Еще раз о предмете экономической социологии // Социологические исследования. 2002. № 7. С. 3–14. URL: [https://www.isras.ru/files/File/Socis/2002-07/001.RADAEV\[1\].pdf](https://www.isras.ru/files/File/Socis/2002-07/001.RADAEV[1].pdf) (дата обращения: 02.07.2023).
16. de Agrela Gonçalves Jardim M. H., da Silva Junior G. B., Dias Alves M. L. S. Values that University Students Advocate Today // International Journal of Physical Sciences Research. 2017. Vol. 1, no. 3. P. 1–13. URL: <https://ejournals.org/wp-content/uploads/Values-that-University-Students-Advocate-Today.pdf> (дата обращения: 20.07.2023).
17. Deneulin S., Shahani L. An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency. London: Routledge, 2009. 376 p. <https://doi.org/10.4324/9781849770026>
18. Legault L., Green-Demers I., Pelletier L. Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Motivation and the Role of Social Support // Journal of Educational Psychology. 2006. Vol. 98, issue 3. P. 567–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>



19. Skinner E., Belmont M. J. Motivation in the Classroom: Reciprocal Effect of Teacher Behavior and Student Engagement across the School Year // Journal of Educational Psychology. 1993. Vol. 85, issue 4. P. 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>

20. de Agrela Gonçalves Jardim M. H., da Silva Junior G. B., Dias Alves M. L. S. Values in Students of Higher Education // Creative Education. 2017. Vol. 8, no. 10. P. 1682–1693. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810114>

21. Тихонова Н. Е., Слободенюк Е. Д. Бедность российских профессионалов: распространенность, причины, тенденции // Мир России. 2022. Т. 31, № 1. С. 113–137. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2022-31-1-113-137>

22. Савинова М. В. Падение интеллектуального потенциала России в результате реформы // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. 2013. № 7. С. 5–13. EDN: QUUQGV

23. Яковлева Н. Г. Коммерциализация российского высшего образования: историко-логические контрпункты // Экономическое возрождение России. 2017. Т. 2, № 4. С. 49–58. URL: https://e-v-r.ru/wp-content/uploads/2017/12/EVR_4_54.pdf (дата обращения: 08.07.2023).

24. Сергеев С. Ф. Классическое, неклассическое, постнеклассическое политехническое образование в техногенном мире: базовые концепты // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 15–19. URL: <https://clck.ru/36i22p> (дата обращения: 15.07.2023).

25. Ростовская Т. К., Попова И. В., Кучмаева О. В. Влияние единого государственного экзамена на состояние образовательного потенциала молодежи // Человеческий капитал. 2019. № 4 (124). С. 64–75. <https://doi.org/10.25629/HC.2019.04.08>

26. Константиновский Д. Л. Неравенство в сфере образования: российская ситуация // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 5 (99). С. 40–65. EDN: QZPJZT

27. Мамахатов Т. М., Маллах Д. М. Влияние фактора цифровизации на формирование и развитие человеческого капитала в развивающихся странах // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Экономика. 2022. Т. 30, № 3. С. 317–328. <https://doi.org/10.22363/2313-2329-2022-30-3-317-328>

28. Великая Н. М., Гребняк О. В. Развитие человеческого потенциала в условиях цифровой трансформации в современной России // Вопросы управления. 2023. Т. 17, № 2. С. 33–44. <https://doi.org/10.22394/2304-3369-2023-2-33-44>

Поступила в редакцию 18.07.2023; поступила после рецензирования 04.10.2023; принята к публикации 09.10.2023.

Об авторах:

Великая Наталия Михайловна, доктор политических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Института социально-политических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (119333, Российская Федерация, г. Москва, ул. Фотиевой, д. 6, корп. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5532-844X>, Scopus ID: 8438345700, natalivelikaya@gmail.com

Ирсетская Елена Александровна, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Института социально-политических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (119333, Российская Федерация, г. Москва, ул. Фотиевой, д. 6, корп. 1), доцент Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (125167, Российская Федерация, г. Москва, Ленинградский пр-т, д. 49), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0191-6486>, Scopus ID: 57195632910, Researcher ID: L-5385-2016, airsetskaya@fa.ru

Китайцева Ольга Вячеславовна, кандидат социологических наук, доцент кафедры прикладной социологии Российского государственного гуманитарного университета (125047, Российская Федерация, г. Москва, Миусская площадь, д. 6), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7893-8945>, olga_kitaitseva@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Н. М. Великая – научное руководство; формирование концепции и разработка методологии исследования; критический анализ.

Е. А. Ирсетская – формализованный анализ данных; подготовка обзора международного опыта; подготовка первоначального текста статьи.

О. В. Китайцева – формализованный анализ данных; доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



REFERENCES

1. Tkachenko A. Human Capital Concept and National Development Strategy. *International Journal of Management Theory and Practice*. 2017;(5):94–105. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://ptpmag.ru/koncepcija-chelovecheskogo-kapitala-i-nacionalnaja-strategija-razvitija> (accessed 22.06.2023).
2. Khristolyubova N.E. Digitalization of the Economy and the Problems of Compliance and Formation of the Necessary Level of Human Capital. *The Scientific Heritage*. 2021;5(71):24–29. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://www.scientific-heritage.com/wp-content/uploads/2021/08/The-scientific-heritage-No-71-71-2021-Vol-5.pdf> (accessed 22.06.2023).
3. Khasanova G.Kh., Nikadambaeva Kh.B., Kenjaboev Sh.Kh. The Role of Education System in Human Capital Development. *East European Scientific Journal*. 2021;1(2):48–51. Available at: <https://archive.eesa-journal.com/index.php/eesa/article/view/287> (accessed 02.07.2023).
4. Gumennykova T., Ilchenko P., Bazyl O., Ilchenko A., Vydrych O. Educational Trends 2022: Essence and Innovation Potential. *Amazonia Investiga*. 2022;11(5):226–233. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.24>
5. Emelyanova I.N. Developing the Students' Intellectual Potential in the Educational Environment of the University. *Engineering Education*. 2020;(27):55–63. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://aeer.ru/files/io/m27/art_5.pdf (accessed 22.06.2023).
6. Gimpelson V.E. Transformation of Russia's Human Capital. *Politeia*. 2018;(2):170–198. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.30570/2078-5089-2018-89-2-170-198>
7. Vishnevsky Y.R., Narkhov D.Y. Paradoxes of the Higher Education Modernization: Results of the 20-Year Monitoring in the Sverdlovsk Region. *RUDN Journal of Sociology*. 2019;19(2):289–301. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2019-19-2-289-301>
8. Gavrilova O.V. [Formation of the Innovative Potential of University Students as a Pedagogical Problem]. *Humanitarian Researches*. 2012;(1):183–190. (In Russ.) Available at: <https://humanities.asu.edu.ru/?articleId=1165> (accessed 22.06.2023).
9. Rudenko A.N. External and Internal Factors of Formation of Intellectual Potential of Modern Russian Students. *Humanities, Social-Economic and Social Sciences*. 2016;(6-7):77–81. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneshnie-i-vnutrennie-faktory-formirovaniya-intellektualnogo-potentsiala-sovremennogo-rossiyskogo-studentchestva/viewer> (accessed 22.06.2023).
10. Lyubarsky G. Different Schools to Different People: The Future of Universal, Uniform and Quality Education. Review of the Book: Lyubzhin A. [The Twilight of Universal Education. School for All and for Nobody]. *Educational Studies Moscow*. 2018;(1):247–256. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-247-256>
11. Burgess S. Human Capital and Education: The State of the Art in the Economics of Education. *IZA Discussion Paper No. 9885*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2769193>
12. Petrushenko T.K. Educational Strategies for Youth in Modern Conditions. *Scientific Works of the Kuban State Technological University*. 2018;(10):166–174. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://ntk.kubstu.ru/data/mc/0059/2365.pdf> (accessed 02.07.2023).
13. Terentev K.U. Educational Strategies of Russian Youth: The Construction of a Typology. *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*. 2016;(2):17–27. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21638/11701/spbu12.2016.202>
14. Aleshkovski I.A., Gasparishvili A.T., Krukhmaleva O.V., Narbut N.P., Savina N.E. Peculiarities of the Formation of Educational Trajectories of Russian Students: Assessment and Opportunities. *Higher Education in Russia*. 2023;32(4):137–155. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155>
15. Radaev V.V. [Once Again about the Subject of Economic Sociology]. *Sociological Studies*. 2002;(7):3–14. (In Russ.) Available at: [https://www.isras.ru/files/File/Socis/2002-07/001.RADAEV\[1\].pdf](https://www.isras.ru/files/File/Socis/2002-07/001.RADAEV[1].pdf) (accessed 02.07.2023).
16. de Agrela Gonçalves Jardim M.H., da Silva Junior G.B., Dias Alves M.L.S. Values that University Students Advocate Today. *International Journal of Physical Sciences Research*. 2017;1(3):1–13. Available at: <https://ejournals.org/wp-content/uploads/Values-that-University-Students-Advocate-Today.pdf> (accessed 20.07.2023).
17. Deneulin S., Shahani L. An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency. London: Routledge; 2009. <https://doi.org/10.4324/9781849770026>
18. Legault L., Green-Demers I., Pelletier L. Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Motivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology*. 2006;98(3):567–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
19. Skinner E., Belmont M. J. Motivation in the Classroom: Reciprocal Effect of Teacher Behavior and Student Engagement across the School Year. *Journal of Educational Psychology*. 1993;85(4):571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>

20. de Agrela Gonçalves Jardim M.H., da Silva Junior G.B., Dias Alves M.L.S. Values in Students of Higher Education. *Creative Education*. 2017;8(10):1682–1693. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810114>
21. Tikhonova N.E., Slobodenyuk E.D. Poverty among Russian Professionals: Scale, Causes, Trends. *Mir Rossii*. 2022;31(1):113–137. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2022-31-1-113-137>
22. Savinova M.V. [The Fall of the Intellectual Potential of Russia as a Result of the Reform]. *Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*. 2013;(7):5–13. (In Russ.) EDN: QUUQGV
23. Yakovleva N.G. [Commercialization of Russian Higher Education: Historical and Logical Counterpoints]. *Ekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii*. 2017;2(4):49–58. (In Russ.) Available at: https://e-v-r.ru/wp-content/uploads/2017/12/EVR_4_54.pdf (accessed 08.07.2023).
24. Sergeev S.F. Classical, Nonclassical, Postnonclassical Polytechnic Education in the Technogenicworld: Basic Concepts. *Shkolnye tekhnologii*. 2017;(4):15–19. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://clck.ru/36i22p> (accessed 15.07.2023).
25. Rostovskaya T.K., Popova I.V., Kuchmaeva O.V. The Impact of the Universal State Exam on the Education of the Young Generation. *Human Capital*. 2019;(4):64–75. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.25629/HC.2019.04.08>
26. Konstantinovskiy D.L. [Inequality in Education: Situation in Russia]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2010;(5):40–65. (In Russ.) EDN: QZPJZT
27. Mamakhatov T.M., Mallah J.M. The Influence of the Digitalization Factor on the Formation and Development of Human Capital in Developing Countries. *RUDN Journal of Economics*. 2022;30(3):317–328. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22363/2313-2329-2022-30-3-317-328>
28. Velikaya N.M., Grebnyak O.V. Human Potential Development in the Context of Digital Transformation in Modern Russia. *Management Issues*. 2023;17(2):33–44. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22394/2304-3369-2023-2-33-44>

Submitted 18.07.2023; revised 04.10.2023; accepted 09.10.2023.

About the authors:

Nataliya M. Velikaya, Dr.Sci. (Polit.), Professor, Deputy Director of Science and Research, Institute of Socio-Political Research – Branch of the Federal Center for Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences (6, bld. 1 Fotieva St., Moscow 119333, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5532-844X>, **Scopus ID:** 8438345700, natalivelikaya@gmail.com

Elena A. Irsetskaya, Cand.Sci. (Sociol.), Senior Research Fellow, Institute of Socio-Political Research – Branch of the Federal Center for Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences (6, bld. 1 Fotieva St., Moscow 119333, Russian Federation), Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (49 Leningradskiy Prospekt, Moscow 125167, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0191-6486>, **Scopus ID:** 57195632910, **Researcher ID:** L-5385-2016, cairsetskaya@fa.ru

Olga V. Kitaitseva, Cand.Sci. (Sociol.), Associate Professor of the Chair of Applied Sociology, Russian State University for the Humanities (6 Miusskaya Sq., Moscow 125047, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7893-8945>, olga_kitaitseva@mail.ru

Authors' contribution:

N. M. Velikaya – scientific leadership; formation of the concept and development of research methodology; critical analysis.

E. A. Irsetskaya – formalized data analysis; preparation of a review of international experience; preparation of the initial text of the article.

O. V. Kitaitseva – formalized data analysis; text revision.

All authors have read and approved the final manuscript.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ / INTEGRATION OF EDUCATION AND UPBRINGING

УДК 373.24-055.1(470+571)

doi: [10.15507/1991-9468.113.027.202304.646-668](https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.646-668)

Original article

Male Educators in Pre-School Education: Recognition or Anxiety?

*E. M. Kolesnikova^a, I. A. Kudenko^b**^a Institute of Sociology – Branch of the Federal Center
of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russian Federation**^b Kudenko Consulting Ltd. – Global Evaluation and Research Services,
Hannover, Germany
✉ kolesnikova@mail.ru*

Abstract

Introduction. Some parts of the education system, especially the pre-school and primary phases, remain almost exclusively “female” professional niches, and for years this dramatic gender imbalance in the educational workforce worldwide has been considered “natural” and not worthy of research. The situation has begun to change in the last two decades, as more and more researchers internationally have begun to study various aspects of male participation in early childhood education and care. The Russian academic community has been slow to join the debate, and Russian publications on males in Early Childhood Education and Care are next to naught.

Materials and Methods. The authors used a diverse pool of primary and secondary information sources, such as official statistics, open source publications (content analysis of the texts of the “Kindergarten Dads” project) and newly collected empirical data (survey of 142 students of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University (2022 year) and the vision of the Institute’s director, Professor A. I. Savenkov), to explore the following questions: 1) How many male educators work in the pre-school sector and in what capacity? 2) How are male educators represented in public and professional discourses? 3) What strategies have been used to attract more men into the sector and how successful have they been?

Results. Despite the limitations of the available statistical data, some general conclusions can be drawn: the proportion of male pre-school educators in Russia has always remained extremely low. A peculiar combination of references to classical masculinity and gender equality in the construction of the image of a male educator. Summarizing the main results of the study, perhaps the most important point to highlight is the complexity and heterogeneity of teacher trainees’ perceptions of the profession, their future, and male teachers.

Discussion and Conclusion. Overall, our statistical analysis suggests that while barriers to more men entering the pre-school teaching profession are still prevalent and continue to create obstacles, they may not be as insurmountable as hypothesised and can be reduced, if not overcome, through targeted educational policies. Our case studies show that to be successful, recruitment and retention strategies need to address a range of common and male-specific barriers. These include changing the social image of pre-school sector as a female domain, improving pay and career prospects for some, if not all, types of jobs in the sector.

Keywords: sociology of professions, sociology of education, preschool teacher, male educator, Russian pre-school education, gender stereotypes, Early Childhood Education and Care, male workers in Early Childhood Education and Care

© Kolesnikova E. M., Kudenko I. A., 2023



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

Acknowledgements: This article would not have been possible without the help of colleagues, and the authors would like to thank the Department of Education, Science and Innovation Statistics of ROSTAT, as well as A. Savenkov, Director of the Institute of Education and Educational Psychology at Moscow State Pedagogical University, for their help and support in conducting the study.

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

For citation: Kolesnikova E.M., Kudenko I.A. Male Educators in Pre-School Education: Recognition or Anxiety? *Integration of Education*. 2023;27(4):646–668. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.646-668>

Оригинальная статья

Мужчины – воспитатели детского сада в России: признание или тревога?

Е. М. Колесникова^{1✉}, И. А. Куденко²

¹ Институт социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук,
г. Москва, Российская Федерация

² Куденко консалтинг – глобальные услуги по оценке и исследованиям,
г. Ганновер, Германия
✉ kolesnikova@mail.ru

Аннотация

Введение. Дошкольный и начальный школьный этапы образования остаются почти исключительно «женскими» профессиональными нишами и в течение многих лет такой резкий гендерный дисбаланс в образовательной среде во всем мире считался естественным и не заслуживающим исследования. Ситуация стала меняться в последние два десятилетия, когда все больше исследователей на международном уровне начали изучать различные аспекты участия мужчин в дошкольном образовании. Российское научное сообщество не спешит присоединяться к дискуссии, и российские публикации по данной теме практически отсутствуют. Цель статьи – представить результаты обзорного исследования актуальной ситуации и основ российского дискурса о мужчинах – воспитателях дошкольных учреждений.

Материалы и методы. Авторы использовали разнообразные первичные и вторичные источники информации – официальную статистику, публикации из открытых источников (контент-анализ текстов проекта «Институт групповых пап») и собранные эмпирические данные (опрос 142 студентов Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (2022 г.), мнение директора института А. И. Савенкова) для изучения следующих вопросов: сколько мужчин-педагогов работают в секторе дошкольного образования; как мужчины-воспитатели представлены в общественном и профессиональном дискурсах; какие стратегии применялись для привлечения большего количества мужчин в сектор и насколько успешными они были?

Результаты исследования. Несмотря на ограниченность имеющихся данных выявлена низкая доля мужчин среди воспитателей в России. Для публичного дискурса важно отметить сочетание ссылок на классическую маскулинность и гендерное равенство в конструировании образа мужчины-воспитателя. Мнения студентов отличаются сложностью и неоднородностью взглядов на профессию, их собственное будущее и мужчин-педагогов. С помощью целенаправленной образовательной политики препятствия для прихода мужчин в профессию педагога дошкольного образования могут быть уменьшены. При этом стратегии набора и удержания персонала должны устранить специфические для мужчин барьеры – изменение социального имиджа воспитания и обучения детей в дошкольном образовании как женской сферы, улучшение оплаты труда и перспектив карьерного роста для некоторых видов работ в секторе.

Обсуждение и заключение. Полученные авторами выводы вносят вклад в развитие таких направлений научного знания как социология профессий и социология образования, предлагая новое направление анализа и оценки кадров в дошкольном образовании. Материалы статьи могут быть полезны ученым и практикующим специалистам в дошкольном образовании, а также представлять интерес для родителей воспитанников и государственных служащих, так как позволят по-новому посмотреть на традиционно «женскую» профессию.

Ключевые слова: социология профессий, социология образования, воспитатель дошкольного учреждения, воспитатель-мужчина, российское дошкольное образование, гендерные стереотипы, образование и уход за детьми в раннем возрасте, педагоги-мужчины в воспитании и обучении детей раннего возраста



Благодарности: авторы выражают благодарность Департаменту статистики образования, науки и инноваций Росстата, а также А. Савенкову, директору Института образования и психологии образования при Московском государственном педагогическом университете за помощь и поддержку в проведении исследования.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Колесникова Е. М., Куденко И. А. Мужчины – воспитатели детского сада в России: признание или тревога? // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 4. С. 646–668. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.646-668>

Introduction

Gender diversity matters greatly for the future of the education workforce, yet some parts of the educational system, notably pre-school (for children up to the age of 6) and primary school (for 6–11 year-olds) phases, remain almost exclusively “female” professional niches. This is true for state- and privately-run establishments in nearly all parts of the world. Experience shows that even with targeted campaigns and policies, the number of male educators choosing to work with preschool children remains very modest. Russia has one of the lowest rates of male staff in pre-school education. According to the most recent international statistics, in 2018 the number of male preschool educators in Russia was less than one percent, while in Germany, for example, the corresponding figure was 4.5% and in France 8.9%. The countries with a similarly negligent share of male preschool educators were Italy (1.1%) and the Republic of Korea (0.7%). The proportion of male primary school teachers was similarly low in Russia (0.6%), while internationally the picture was mixed: from 35.6% in Japan and 25% in Canada to only 4.5% in Italy¹.

For years this dramatic gender imbalance in the educational workforce worldwide was viewed as ‘natural’ and not worthy of research. The situation has begun to change in the last two decades as more researchers internationally, though not yet in Russia, have started examining various aspects of male participation in early childhood education and care

(ECEC)². The Russian academic community has been slow to join the debate, and Russian publications on the topic of males in ECEC are almost non-existent. For example, a search in the largest Russian academic electronic library “eLIBRARY.RU” using the keywords “male kindergarten teachers”, “male preschool teachers”, “male workers in ECEC” yielded no suitable results. This is in contrast to the global scientific discourse, where the pool of literature on this topic is constantly growing and branching out into several research areas.

Literature Review

The following literature review is structured accordingly. Instead of using a historical approach to depict the evolution of the foreign academic discourse on the topic, it describes the main directions of the current research. This approach allows not only to present the international evidence base on the topic, but also to reflect on its relevance to the Russian context and identify promising areas for researching the topic in Russia. The review covers the following core thematic areas: (a) male role model; (b) diversity of cultural contexts; (c) children’s views on male educators; and (d) analysis of recruiting and retaining policies. Each of them offers a unique perspective on the topic, and by bringing these perspectives together, we can build a more complex and realistic vision of the phenomenon. Still, it is worth noting that when it comes to assessing the impact of male educators, all debates boil down to the fundamental question

¹ Table 5.2. Proportion of female teachers by country: 2018 (Percentage). By level of education. In: Gokhberg L.M., Ozerova O.K., Sautina E.V. [Education in Numbers: 2021: A Brief Statistical Collection]. Moscow: Higher School of Economics; 2021. p. 84–85. (In Russ.) Available at: <https://www.hse.ru/primarydata/oc2021?ysclid=lj2iuaj0lj563459180> (accessed 18.06.2023).

² ECEC is the official term used in the EU and UK which describes formal and informal teaching of young children up to the starting age for compulsory primary education (which fluctuates in different countries between 4 and 7 years old) (<https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care/about-early-childhood-education-and-care>). In the Russian context the term ECEC is used similarly and includes various providers of preschool education, but first and foremost kindergarten.



of whether male presence in the world of pre-school education brings some unique value (good or bad) or whether the gender of the educator is irrelevant as long as this person has professional competencies and skills. For those who deny any unique value, the inclusion of male educators can still be a positive thing simply because it increases the pool of talented people going in the profession, which in turn improves the quality of teaching. Importantly, views on this question sometimes cut across the thematic area lines, making the debate messier and more confusing.

Male Role Model. Many researchers note that the role of preschool education is not limited to academic teaching and some even argue that teaching social and cultural norms, including gender roles, at this age is even more important than subject learning. This, however, has implications for how freely and independently teachers, both male and female, can express their personal gender identities, especially as role models in society become more complex. For instance, Martino [1] demonstrate how teacher identities are constantly adjusting in response to shifting social expectations. Martino raises questions about the politicized function of the male role model discourse within the context of the “moral panic” in the contemporary western society, the declining number of male teachers in primary schools, problematisation of male teachers’ lives and professional identities. At the end of the 20th century, male involvement in education was welcomed as a means to resist ‘feminisation’ of schooling. It was believed that male way of teaching and behaving is essentially different from how females teach and act, hence having more males in education would bring more discipline and order and improve the overall quality of education. At the same time male teachers themselves became victims of reverse sexism and their masculinity was called into question because of their choice of a typical “women’s career”.

Agreeing with Martino, Sargent [2] also notices that males working in ECEC are often looked with mistrust and put under more scrutiny than female educators. Underneath there is an implicit suspicion of deviant motives for joining the profession, such as paedophilia, as well as an expectation of having inferior

abilities in childcaring by default. Such social attitudes make it harder for male educators to engage in close affectionate interactions with children, which in turn can reinforce the prevailing perceptions of males being second-rate child carers. As a result, male educators reproduce hegemonic masculinity as reluctant role model [2; 3].

According to Brian Sevier and Catherine Ashcraft [4], there is no consensus on what exactly “male role model” means. They argue that men should undoubtedly teach at all levels of the education system and that the gender identity of a teacher should not be relevant to one’s status as a “good teacher”. The authors leave open whether gendered role models are needed at all, focusing instead on the importance of modelling good personality traits and actions [4]. Finally, male ECEC professionals are also analysed in relation to their ability to role model fatherhood. It is believed that having more male educators can help children to form better relationships with their fathers [5].

Cultural Diversity. Comparative research across countries and cultural contexts shows that regardless of the location males working in the ECEC sector face similar challenges – social stigma, prejudice, suspicion, and low pay, – yet local context may affect how these problems are manifested and prioritised. For instance, the research shows that in Turkey, male teachers, even if they want to work with pre-school children, would not choose to work in nurseries for the fear of being socially ostracised. Even those who work in primary school reported being shunned away by their families and friends [6]. In Sweden, male ECEC professionals commonly face two gender-specific stereotypes, “fun guy” and “possible perpetrator”. Both stereotypes create an extra barrier for engaging in child-caring activities that require close physical contact with a child. The exception is made for sports or other physical activities where male presence is tolerated and even welcomed? since sports is traditionally associated with masculinity in many cultures [7].

More broadly, researchers from United States, Canada and United Kingdom name the following typical entry barriers to the profession: limitations of traditional gender roles, concerns of being seen as homosexual, fear



of sexual abuse accusations, low salaries, and social ostracisation [8]. Analysing the reasons for selecting this unorthodox professional pathway, they point out that male educators in different countries particularly value the opportunity to support children's social and emotional development [9]. An interesting observation is made about parental attitudes to male educators: overall, parents see it positively, although rigid gender stereotypes that portray men as inept child careers continue to linger and make some parents nervous about leaving their children with male educators [10; 11]. More recently, a collaborative international research project across 12 countries investigated how males negotiate their career trajectories into and/or out of ECEC. Among other things, the research found that male involvement in ECE was problematized as being unorthodox both at the individual level – including by the very males who work in the sector, – and at the institutional level [12]. The latter means that in addition to social challenges, male ECEC staff faces tacit institutional discrimination and pressures to leave the profession or move into more acceptable posts.

Children's Views on Male Teachers. As children are the main beneficiaries of education, it makes sense to explore their views and perceptions, and this strand of research offers interesting insights by looking at the issue through children's eyes. For example, Harris and Barnes conducted a study with a group of four-year-olds to understand their views of female and male teachers and to learn more about the role of stereotypes in shaping such views. They found that while children thought teachers of both sexes were capable of doing their job well, they also described male teachers as having more authority in the classroom than female teachers and as being more likely to lead sports activities. Boys and girls tended to identify the teacher of the same sex as someone with whom they felt more comfortable communicating. Reflecting on this stereotypical thinking at such an early age, the researchers raised concerns that simply having more male ECEC staff may not be enough and may even serve to reinforce traditional male hegemony [13].

Another study of 7–8 year old primary pupils in England looked at the relationship

between teachers' gender and pupils' motivation and engagement in learning. They found little apparent relationship and concluded that the quality of teaching was a far more important factor in pupils' attitudes to learning than the gender of their teachers [14]. Similarly, the research does not support the once dominant view that male teachers are particularly beneficial to boys' learning and behaviour. According to this view, boys are more likely to identify with male teachers and emulate their behaviour, so having a positive role model in the classroom will encourage them to try harder in their learning. After analysing over 300 interviews with primary school children, researchers pointed out that boys were equally likely to identify characteristics of both male and female teachers that they would like to emulate – nice and kind, smart and funny – so what they really need are good teachers, both male and female [15].

Recruitment and Retention Policies. Martin Mills argues that strategies to attract male teachers are often highly controversial and often ineffective because of the fear of showing explicit gender bias and because they can ultimately work against women's emancipation by reintroducing discrimination in pay and career progression. The author advocates a social justice approach to recruitment and retention in ECEC, arguing that diversity and inclusion are better ways of achieving a balanced workforce than positive discrimination [16].

Kreitz-Sandberg's paper on gender inclusion in teacher education in Sweden provides a good overview of different teacher education strategies and dilemmas related to gender issues. According to the paper, teacher training in Swedish universities presents a contradictory image of working in the ECEC sector. On the one hand, the work is positioned as inherently "women's work". On the other hand, the need for a male presence as a counterbalance to the female dominance in this part of the education system is openly acknowledged [17]. This disjointed image of the ECEC workforce reinforces traditional stereotypes and continues to create barriers to the recruitment and retention of male educators.

Finally, of all the factors, low pay is recognised as a common reason why ECEC educators, both male and female, leave the

profession. However, this factor is arguably more important for male educators given the social expectation, still prevalent in many societies, that men should be the main breadwinners in their families. As a result, male teachers are under greater pressure from their families and society in general to earn a good income, at least as much as their partners. It takes a particularly committed person to be willing to compromise their wealth and social status to do what they enjoy, but many others are unwilling or unable to make that choice [18].

How relevant are the four areas of international research to the Russian context, and which of the approaches presented above are most appropriate to the Russian situation? Applying the international findings to the Russian context shows that some are more relevant than others. For example, a quick review of policy papers and legislative acts related to ECEC confirms that the gender composition of the ECEC sector is not a priority for the federal government. As we will show later in the paper, some regional authorities may take a different stance and try to influence the number of male educators in ECEC. Their interesting experiences and achievements could be a potential topic for future research, just as it would be interesting to investigate the private and professional views and attitudes of decision-makers working in educational authorities at all levels of the system. However, neither of these topics is high on the research agenda due to the lack of general knowledge about male educators in Russia.

More interesting and relevant to the Russian context might be a study of how male educators are perceived by children and their families, including the perceived impact on the educational environment and outcomes. The latter question is hotly debated in chats and online communities of parents and educators, but has yet to receive attention from the academic community. Equally, exciting would be a comparative study that looks at the experiences of male educators in Russia through the prism of cultural diversity, comparing experiences in different cultural contexts both within the country and internationally.

Before embarking on a more complex comparative or attitudinal study, one needs

to have a good situational understanding and grasp of the basics of the Russian discourse on pre-school male educators, which is what we attempt to do in this paper. In this respect, the 'role model' literature offers the most relevant insights, although we also draw from other thematic pools where appropriate.

Materials and Methods

Given the novelty of the topic in Russia and the scarcity of information, we have kept the overarching research question of this situational analysis study relatively broad: What can we learn about male educators working in the Russian pre-school sector? More specifically, we used a diverse pool of primary and secondary information sources, such as official statistics, open source publications and newly collected empirical data, to explore the following questions 1) How many male educators work in the pre-school sector and in what capacity? 2) How are male educators represented in public and professional discourses? 3) What strategies have been used to attract more men into the sector and how successful have they been?

To answer the first question, we looked at statistical data from Rosstat, the Russian Federal State Statistics Service. Some of the statistics were available on their website and some were sent to us on specific request. For the second and third research questions, we used three types of data: online publications describing an educational initiative in the Moscow region to bring male educators, so-called "Kindergarten Dads", into preschool settings; a small survey conducted in September 2022 among students at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow State Pedagogical University; and an expert interview with the current director of this institute. More detailed information on each data source and methodology can be found in the results section below.

As the topic is new to the Russian research, it was important that we drew from an eclectic range of quantitative and qualitative data and used a mixed methods approach. This helped us to look at the phenomenon from different angles to overcome the limitations of each approach. Statistics provided an overall picture and trends but could not answer the



why and how questions. A thematic narrative analysis of the online publications offered useful insights into the official discourse, while the views and opinions collected from the student teachers and the educational expert nicely complemented the official position and deepened our understanding of the complexity and peculiarity of the Russian discourse.

It should also be noted that the authors have addressed general issues of public and private preschool education in Russia in their previous research [19; 20] and were able to draw on their findings when interpreting the new findings.

Results

Pre-School Educators: Statistical Trends.

After reviewing the available statistical data, we limited our analysis to the period after 2007, the earliest year for which data on the gender of the pre-school workforce is available. The lack of statistics for earlier years makes it difficult to comment on the gender balance of the pre-school workforce before 2007, although qualitative data collected for this and previous research, including interviews with education experts and long-term pre-school workers, suggests a continuity of recruitment and retention policies throughout the late Soviet and post-Soviet period. According to these experts, pre-school has always been seen as a traditionally female sector of employment, and men working in it were seen as an oddity.

From 2007, the Russian statistical agency Rosstat had began to include gender information in the annual census of the education workforce. Over the years, however, there have been some institutional and organisational changes in pre-school education that have affected the educational workforce quantitatively and qualitatively, and consequently led to some methodological changes in the way the workforce census data are collected and presented. For example, the pre-school sector was reformed in 2013 and its definition was extended to include pure childcare facilities, i.e. childcare facilities that do not provide educational services. The other important change was administrative: kindergartens were incorporated into the school education system, with management posts being absorbed into the school teaching staff.

Structural changes, combined with Rosstat's own reforms, have affected the way statistical data are compiled. For example, in some years the number of preschool educators included kindergarten group assistants and managers, while in other years these categories were excluded. Similarly, we found that the data on early childhood educators contain only aggregated data obtained by combining individual level data. Unfortunately, the data do not allow a more systematic comparison for all groups of educators, so we cannot say anything about the percentage distribution of male pre-school educators by level of education or by years of experience and age. However, the data available was sufficient for our general analysis and clearly showed the overall trend: although the number/percentage of male educators has fluctuated over the years, overall men have consistently remained a tiny proportion of those employed in the pre-school sector.

Figure 1 shows the total number of group-level educators working in the pre-school sector in the period 2007–2021 and the percentage of male educators among them. As can be seen from the graph, the share of male educators went up and down, sometimes seeming to follow the fluctuation of the total number of group-based educators and sometimes moving independently of it, but never exceeding a meagre 0.5% of the total. Interestingly, the number of male educators recorded in 2008 was almost seven times higher than in the previous year. Given that 2007 was the first year of collecting such data, it is possible that part of the discrepancy is due to methodological inconsistencies in the way the data was collected or analysed, or to the fact that 2008 was the peak year of the financial and economic crisis of 2008–2010, with the largest drop in the number of vacancies on the labour market in Russia in the period from 2008 to 2020. In 2012 and 2017, the share of males decreased significantly while the total number of educators increased, and we are not sure what could be a reasonable explanation for this.

To get deeper insights on male workforce within the pre-school sector, we need to look at how males are distributed across different job roles and subject areas. The data is available for every year, but we located and compared figures for 2007, 2014 and 2021 which are presented in Table 1 below.

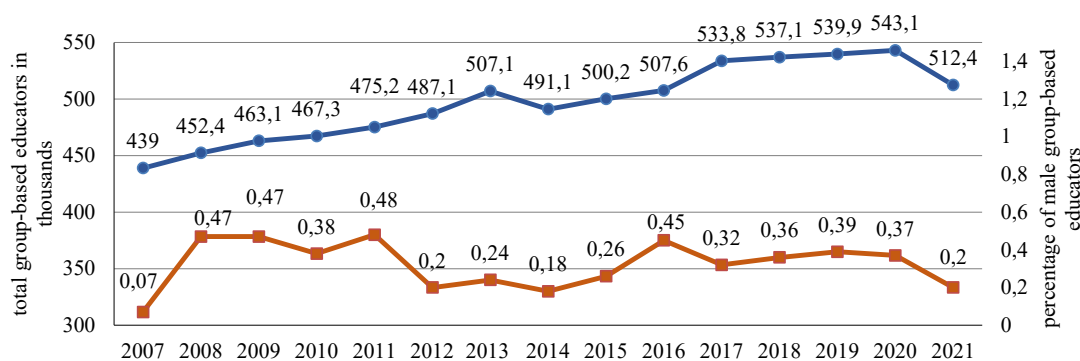


Fig. 1. Overall numbers of group-based educators working in pre-school establishments in Russian Federation (in thousands) and corresponding percentages of male educators among them

Source: Compiled by the authors on the basis of Rosstat data.

Table 1. Distribution of male educators across teaching, managerial and other posts in the pre-school sector

Posts in the pre-school sector	2007			2014			2021		
	Total number	Males		Total number	Males		Total number	Males	
		number	percentage		number	percentage		number	percentage
Managers	65,854	444	0.7	68,150	1,902	2.8	–	–	–
Group-based educators	439,044	273	0.1	491,096	897	0.2	512,416	1,069	0.2
Senior educators	16,393	18	0.1	19,772	81	0.4	25,130	108	0.4
Junior educators	20,659	45	0.2	180,075	655	0.4	–	–	–
Assistant educators	18,494	32	0.2	123,924	451	0.4	–	–	–
Music instructors	42,676	1,338	3.1	43,278	1,047	2.4	42,961	659	1.5
PA/sports instructors	18,054	379	2.1	20,280	879	4.3	23,644	1,671	7.1
Speech therapists and 'defectologists'	30,365	45	0.2	31,903	125	0.4	43,459	78	0.2
Educational psychologists	13,818	78	0.6	14,402	133	0.9	19,287	156	0.8
Child and youth councillors	1,491	6	0.4	1,215	20	1.7	1,491	38	2.6
Teachers with event organisation duties	265	7	2.6	171	6	3.5	498	26	5.2
Teachers of additional education	7,491	121	1.6	6,054	195	3.2	5,725	356	6.2
Teachers of foreign languages	–	–	–	–	–	–	1,027	67	6.5
Other teaching personnel	–	–	–	2,095	78	3.7	5,866	277	4.7

Source: Compiled by the authors on the basis of Rosstat data.



A few interesting observations can be made. First, PA and music instruction were the preferred subject fields for male teachers. In 2007 just over 1,700 males were working in these positions which constituted 2.8% of all PA and music instructors working in the sector; in 2014 the number increased to 1,926 (3%) and in 2021 it reached a whopping figure of 23,330 (5.4%). It must be noted, however, that in 2021 the percentage of male music instructors was significantly lower than in 2014 and the overall growth was due to a sharp increase of males among PA instructors. In 2021 PA was the subject with the highest proportion of male teachers (7.1%). Second, between 2007 and 2014 the share of males in managerial posts was growing faster than in other posts positions, from 0.7% to 2.8%. In 2013 these posts were incorporated into school-level staff, so we do not have relevant data for comparison. Interestingly, among senior educators the proportion of males in the same period increased fourfold – from 0.1% to 0.4%.

Third, it appears that with time more males were selecting subject areas other than sports and music. For instance, the share of males among teachers with event organisational duties increased from 2.6% in 2007 to 3.5% in 2014 and 5.2% in 2021. Similarly, the proportion of male teachers of additional education grew from 1.6% in 2007 to 3.2% in 2014 and 6.2% in 2021. Similar growth was

evident among child psychologists, although the change was less dramatic.

Finally, we looked at the distribution of male educators across regions, types of regions and types of providers. Figure 2 compares data for urban and rural areas as well as Moscow Region in 2014, 2017 and 2021. We could not find comparable data for the earlier period because any regional statistics for the time before 2014 combined figures for educators and managers, which made the data incomparable to the data for later years. Comparing rural and urban figures, it was somewhat surprising to see higher concentration of pre-school males in rural rather than urban areas, although with time the gap was narrowing. In 2014 just 1.1% of rural educators were male while in urban dwellings the equivalent figure was 0.4%. By 2021 the percentage of rural educators shrank to 0.8% and the percentage of male educators working in pre-school establishments in cities and towns increased to 0.6%.

The Moscow region is included separately because it has always had the highest concentration of male educators, setting it apart from the rest of the country, and because of its recent innovative local programmes to recruit more male educators to kindergartens. One of these programmes is discussed further in the article. As can be seen from Figure 2, the Moscow region was already ahead of the game in 2014, with 1.4% male educators, but it was not too far from the rural figure for that year.

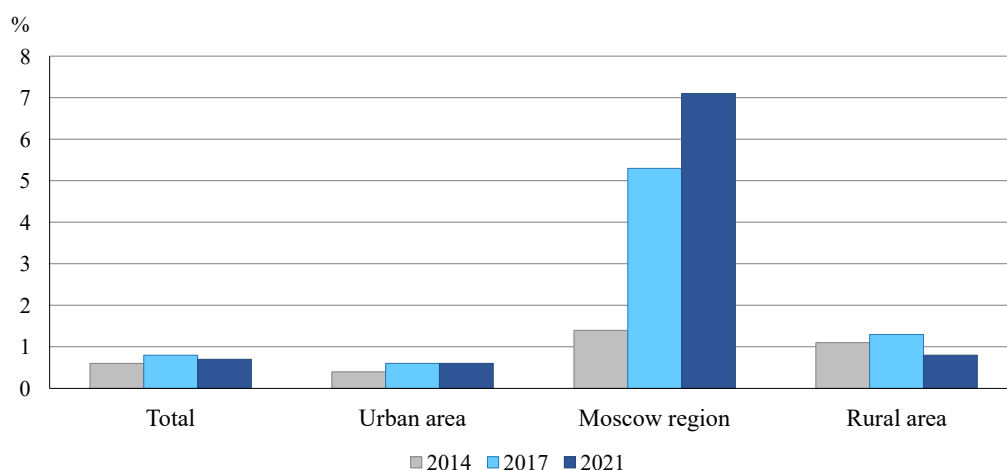


Fig. 2. Share of male educators in different types of regions

Source: Compiled by the authors on the basis of Rosstat data.

By 2017, the proportion of male educators had jumped to 5.3%, and by 2021 it had risen further to 7.1% – a fivefold increase in less than a decade! To put this remarkable achievement into context, consider that in 2021 the absolute majority of Russian regions (84 out of 87) reported the proportion of male teachers in the range of 1.93–0.07%. Outside Moscow, only two other regions reported a figure close to 3%³.

In addition to showing regional differences, the 2021 data compare State/local government settings with those run by the private sector. The state remains the dominant provider and employer in the pre-school sector, with almost 97% of the workforce employed in state institutions. Not surprisingly, the proportion of male educators in state kindergartens and nurseries is close to the national average (0.6%). In contrast, the figure for privately run institutions is six times higher (3.6%).

Despite the limitations of the available data presented in this brief review, some general conclusions can be drawn. Firstly, the data show that although male educators have always been a tiny minority of the pre-school workforce, the situation is not uniform and that in certain circumstances more men could be motivated to work in the sector. Secondly, we found that the growth in the number of male pre-school educators has been driven by more men moving into roles other than group-based educators, such as PA and sports instructors and event organisers. Thirdly, we found that the Moscow region and the private sector have the highest proportion of male educators. Research conducted by one of the authors in 2012 and 2014 [19; 20] suggests that this may be due to better working conditions, including staff wellbeing and pay, although this requires further investigation.

Overall, our statistical analysis suggests that while barriers to more men entering the pre-school teaching profession are still prevalent and continue to create obstacles, they

may not be as insurmountable as hypothesised and can be reduced, if not overcome, through targeted educational policies.

Kindergarten Dads – Representing Male Pre-School Educators in Public Discourse. The “Kindergarten Dads” project, first conceived in 2012, was the first deliberate attempt in the Moscow region to get more men involved in pre-school education and to test new innovative forms of pre-school education. It was implemented in a group of kindergartens in Moscow’s Kapotnya district. After more than eight years of operation, the project’s organisers described it as a complete success and strongly recommended that it be replicated elsewhere.

We used content analysis of texts about the project⁴ in public media to identify the main features of the representation of male pre-school educators in public discourse. The data analysed included interviews with four male educators, comments from their female colleagues, and a general description of the project, including its aims, implementation challenges and achievements.

Personal Background: The teaching experience of the male educators ranged from 2.5 to 8 years (2.5 years / 3 years / 8 years / not specified). They all graduated from different universities in Moscow with a teaching degree, including two with a specialisation in sports/PA training). It should be noted that the age of the male educators was not formally specified in the texts, but according to the available photographs, they are young men in their 20s or early 30s.

Career Choice: When asked what motivated them to choose this unusual career, all four male interviewees cited early positive experiences with childcare, as well as encouragement and support from family and friends. Two of the educators had relatives who were teachers, whom they visited and from whom they were able to learn. The other two men gained their informal pedagogical

³ Teaching Personnel in preschool education and child care organisations (2021, Russia) (Source: rosstat.gov.ru).

⁴ [Moustachioed Nannies: Four Interviews with Unusual Kindergarten Teachers]. (In Russ.) Available at: <https://www.mos.ru/news/item/62831073> (accessed 18.06.2023); [The Union of the Fathers of Russia]. (In Russ.) Available at: https://vk.com/wall-55658751_4045?ysclid=ln263cz21q549248099 (accessed 18.06.2023); [Supervisor: Educational Trajectory from Preschooler to Schoolboy]. (In Russ.) Available at: <https://ug.ru/rukovoditel-obrazovatel'naya-traektoriya-ot-doshkolnik-ak-shkolniku> (accessed 18.06.2023).



experience as teenagers by regularly playing with younger siblings, which was appreciated and encouraged by their parents and families: "I intentionally chose a pedagogical university... My mom is a teacher, and I always got along with children. Even in my childhood, my neighbours noticed that my little sister and I were always surrounded by kids from small to large. I didn't get into pedagogy by accident ... Almost everyone in our family is a teacher. My mother, my aunt, my sister, and my wife work as kindergarten teachers. There was no question for me where to go to study, I studied the specifics of the educator work from my childhood" (Here and elsewhere, the spelling, punctuation and style of respondents' answers are preserved – *Ed.*).

Importantly, none of the men interviewed recalled that their partners or family members had any negative feelings about their career choice. They were accepting and supportive, even though they acknowledged that this was an unusual choice for men. For example, one respondent quoted the following comment from his wife: "You are an unusual man – you work in a kindergarten".

All four male educators appeared to be satisfied with their professional choice and had no plans to change their profession: "I assumed that I would be working with older children, but it so happened that I started working in a preschool group, and I don't regret it. It is always interesting to work with children, and there are all conditions for good work: Two sport halls and multimedia equipment in each group", "Parents often thank me for everything, but honestly, this is my job, and I like it", "In general, the most pleasant thing in my work is to see how children's eyes shine, and with what joy and energy they come to class. There is no place for bad mood with them, they give you this energy – such is the specifics of working in preschool groups".

On Being a Role Model: Both personal and public narratives converge on the idea that the main purpose of the male educators is to provide a positive male role model for pre-schoolers. Indeed, the project organisers pointed out that many children live in fatherless families and therefore lack a positive male figure to learn from. Male educators in kindergartens should be able to fill this gap

and help to raise children, especially boys, with the 'right' gender vision: "We compiled 'social passports' for groups and noticed that many children live in single-parent families. That's when we decided to recruit 'group dads', male educators who can help female educators".

Female colleagues noted in their comments that male educators were essential in setting 'correct' standards of behaviour and good manners for all children, but especially for boys. This, according to female colleagues, was a vital, albeit implicit, duty of male educators, the other implicit responsibility being their role as enforcers of order and discipline: "A boy in the group saw Igor Yurievich open the door for me and let me through, and he also started opening doors for the girls. The kids saw how Igor Yurievich gave me the jacket before the walk and they also started helping the girls get dressed. Now it is the norm. Children have to see the example. Now we can't imagine how to work without men!...", "Occasionally there will be laughter or conversations at the tables, and then the male educator will say loud and meaningfully, "Ahem, ahem! – The conversations are immediately silenced...".

The male educators interviewed recalled facing initial mistrust from some parents who questioned their professional competence, particularly their ability to look after pre-schoolers. Some parents even saw them as competing with fathers and it took some time to prove that such concerns and reservations were unfounded. In the end, parents were won over when they saw their children thriving and enjoying having male educators: "At first the parents were perplexed, saying, "My son has a father, why does he also need a kindergarten dad?" But when they saw how much the children loved them, how they crowded around them and caught every word, they thawed out. Now the parents of the youngest children are asking, "When will our kids get a kindergarten dad?"

It is worth noting that both educators, and parents agree that although a male role model is the main reason for having male educators in pre-school education, the latter are still expected to have the right educational qualifications and to be able to carry out the same tasks as their female counterparts. However,

as the following quotes show, there is also a tacit acceptance that when it comes to normal childcare responsibilities, men are at a disadvantage by default and should therefore accept their supporting role as a complement to female educators: “One boy in my class for a long time could not dress himself ... Lyubov Nikolaevna and Alevtina Petrovna and I noticed this and taught him – he began to dress independently... His parents were happy”; “The most difficult thing for me was to learn how to braid plaits,” admits Alexander Kotov. – The girls come up after sleep time and order: “I want a ponytail! I want a braid! And if you do not do them – there will be tears. But my braids were falling apart, I just couldn’t get them right for some reason – luckily, my colleague Lyubov Nikolaevna was always ready to help me. I’ll be lost without her! Now I have mastered the skill”.

The last quote is particularly telling as it shows the conflicted position of a male pre-school teacher: as a group teacher, he is expected to know how to make plaits, but this is not something that ‘typical men’ should be able to do, so it is only natural that a female colleague comes to the rescue.

Sports Narrative: The analysis of the testimonies and official texts showed an awareness that the main purpose of the project, i.e. to strengthen the male presence in pre-school education, could be seen by others as controversial and in need of some justification. To this end, they often use the narrative that men are great at sport and natural leaders in physical activities. The theme of sport, active play and other physical activity is central to all four interviews, while three of the four kindergarten dads interviewed also reported that they combine their group-based pedagogical responsibilities with the work of a PA instructor for all children in the kindergarten: “... Then we decided to attract “kindergarten dads” – male educators to help women, who, unlike them [i.e. female educators], will be able to deal with the physical education of children”; “The morning of a Kindergarten Dad ... begins with active games in the kindergarten playground. Kids in bright jackets run after each other – “hunters” catch the gaping “geese” at the teacher’s signal. ... “Our children love all games that have a catch-up element”; “The

kids, whose PA teacher is Andrei Rybakov, are proud that their physical education is led by a real paratrooper. ... The children play outdoor games and go skiing in winter. And as a result they are getting well prepared for school”.

The ‘sports narrative’ is often used to position male educators as true professionals who deserve respect in their interactions with parents. They use their authority as PA instructors to gain parents’ attention and support for their children’s physical education: “We were preparing for the ‘Faster, Higher, Stronger!’ competition, and one boy was never good at the long jump... I gave him and his parents some homework: to train for the long jump. ... They tried, they practiced. And at the competition the kid ... got his first win ever! You should have seen how happy he was, how thrilled his parents were. This means that my work and the parents’ work helped, and there are many such cases”.

Summarising our findings from the analysis of the public texts of the Kindergarten Dads project, it is important to highlight a peculiar combination of references to both classical masculinity and gender equality in the construction of the image of the male educator. In this respect, we see close similarities with the trends observed in international research. The presence of men in pre-school, which is traditionally defined as a female domain, is problematized and therefore in need of explanation and justification. In order to be accepted, male educators must not only prove that they are as qualified and competent as their female colleagues, but their presence must also be expected to add value. The latter is achieved through the use of role models and sports narratives. Previous studies have noted that it is common for educators to present kindergartens as quasi-family spaces [19], and the project discourse, using the same analogy, describes the male educator as the ideal embodiment of “involved fatherhood” [21]. In this deliberately distorted vision of reality, sport, discipline, good manners and character building are presented as masculine areas of expertise, and therefore these distinctly masculine contributions to the educational process are welcomed and celebrated. Of course, not all male educators are athletic and authoritative, and not all female educators



need help controlling children's behavior and teaching them good manners.

Finally, it is worth noting the exclusion of certain important issues from this public representation of fathers in pre-school education. For example, when describing the challenges faced by men working in pre-school sector, the discourse mentions parental resistance and difficulties experienced by males in performing certain childcare tasks. The discourse is however silent on such crucial issues as low wages, career prospects and conflict situations among staff.

Trainee Teachers' Views. In September 2022 we had the opportunity to interview students studying pre-school education at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University⁵. In the not too distant future, these students will join the pre-school workforce, which makes their views on male educators particularly interesting and revealing. The survey was conducted during a visit to the university and all students present were invited to complete a short questionnaire consisting of closed and open-ended questions. Specifically, it included (a) a series of general Likert-type statements about the profession of an pre-school educator and views on men working in the profession, (b) multiple-choice questions about their career plans in the immediate and long term future, and (c) two questions in which respondents were presented with a list of 16 descriptors and asked to select the top five that best described how they felt about working as an educator at the kindergarten group level and how they would feel if a man performed the same role. In addition, respondents were able to clarify their views and explain their choice of answers in open-ended questions.

In total, we collected responses from 142 students, including 87 students in their second year, 35 in their third year, 10 in their fourth year and 11 in their final year. There were only seven male respondents, and the rest ($n = 136$) were female, which reflects the overall gender balance of students at the University.

General Views on the Profession: The data show that, unsurprisingly, most students see their future profession as socially respectable and valuable: 80% of respondents believe that 'people listen to and follow the advice of educators', while 87% agree that 'the demand for pre-school educators will increase in the near future'. At the same time, nine out of ten respondents (90%) agree that 'working with pre-school children is not for everyone', but analysis of the open-ended questions shows some disagreement as to why this is the case. For some, the job requires particular innate skills and personal qualities, such as being a loving and caring person, having patience, moral integrity and mental and emotional health. In traditional discourse, these qualities are associated with femininity, so it is not surprising that many (but not all) of these respondents also agreed with the statement 'the job with young children is more suitable to females': "Working with children, especially at kindergarten age, is work from the heart, you have to love this age and find the right approach to every kid"; "A female educator is gentler and kinder towards the children".

For others, it is about gaining specialist training and experience – these are the ingredients that make a real educator, a professional who understands the fundamentals of good childcare and education: "You also need to learn how to behave with them, to know child psychology, etc."; "It is necessary to know the psychological and pedagogical principles, various games and activities for children".

However, the third and most numerous group of respondents argue for a combination of innate personal traits and obtained professional skills: "Work with small children requires special understanding of the specifics of work, you need a lot of patience and a certain frame of mind".

At the other end of the spectrum was a minority who felt that, in principle, anyone could work with children. However, 40% of them also acknowledged that women are naturally better at such tasks, while the rest accepted the importance of having the 'right' motivation: "Everyone goes through a stage of fatherhood

⁵ Students were informed about the research purposes, how their data will be used and the voluntary nature of participation.



and motherhood in life; it is easy to work with children of preschool age if you find the right approach. Everyone is capable of it”.

Workplace Preferences: When asked about their ideal place of employment after graduation, most students chose working in state (44%) or private (34%) pre-school settings as a good starting point for their career. The third most popular option was self-employment as a childminder or tutor (35%). Only a tiny minority considered jobs in education authorities (14%), research (4%) or teacher training (2%). A further 11% were considering a move into secondary education or a non-education job. However, when considering their ideal employment in the long term (“20 years from now”), significantly fewer students were happy to continue working in pre-school settings: only 18% of all respondents, and none of the male students, envisaged working in a state kindergarten at this point in their career; a further 24% and 18%, respectively, were happy to work in private settings and as self-employed childminders or tutors. In contrast, jobs in education authorities became more attractive: 39% of all respondents and 71% of male respondents selected this long-term career outcome as desirable. The number of those considering working in teacher training rose to 8%, and the proportion of those who thought they were likely to leave the pre-school sector in 20 years rose to 18%.

Views on Male Educators: While students showed consensus on the social importance of the profession in general, their opinions on the importance of having male educators in pre-school education were polarised: 51% agreed and 49% disagreed with the statement “Children in kindergarten very much need male educators”. Similarly, 55% agreed and 45% disagreed with the statement ‘Male educators

should play an important role in the pre-school education of the future’. Interestingly, even the male respondents were divided and two out of seven male respondents joined the ‘no’ side on both questions, while one respondent chose not to answer both questions.

Moreover, 61% of respondents agreed and 39% disagreed with the statement that ‘male educators behave differently with children than female educators’. At first sight, it might be suggested that negative views about the importance of male educators are underpinned by gendered perceptions of educator behaviour. However, this is not supported by further analysis of the cross-tabulated responses to the statements ‘Male educators behave differently with children than female educators’ and ‘Children in kindergarten need male educators very much’. Table 2 below shows that these variables do not have a linear relationship and that participants’ views on these two statements fall into one of four different positions.

Almost half of those who think that male educators behave differently from their female colleagues (27% of all respondents) also think that children benefit from having more men in kindergarten. This implies the use of the ‘male role model’ argument: “He can give them what a female educator will not, to compensate for the lack of male education in children growing up without fathers”.

The remaining half of those who think male educators behave differently (33% of the total) don’t think there is a need for more male educators. The common explanation for this position is that men are naturally less suited to childcare than women, meaning that male educators are by default less competent and more likely to endanger children’s welfare: “Female educators do well. Unfortunately, a male teacher is a big risk for the children”.

Table 2. Cross-tabulation of the students’ opinions on how male educators behave with children and how much children need them in the kindergarten (number and percentage of the total responses)

Statements and students’ opinion		Children in the kindergarten very much need male educators		
		Strongly agree / agree	Strongly disagree / disagree	Total
Male educators behave with children differently than female educators	Strongly agree / agree	38 (27%)	46 (33%)	84
	Strongly disagree / disagree	33 (24%)	22 (16%)	55
	Total	71	68	139 (100%)

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



A similar split is observed within the camp of those who believe there is no difference between male and female educators. Three-fifths of them (24% of the total) are also in favor of more male educators in kindergartens. However, instead of the 'role model' narrative, they use arguments of inclusivity and diversity and shift the attention to the quality of teaching, which they consider to be the only valid criterion for the selection of teaching staff: "The quality of education does not depend on the sex of the educator"; "He [a man] is the same educator as a woman. If a man got [pedagogical] education, then why not. The main thing is that he loves his job".

The final group of respondents are those who see male and female educators as equal and believe that children do not need more male educators. In their explanatory comments, they often say that male educators do not bring any unique value, so there is no need to worry if childcare remains a predominantly female profession: "I believe that we can do without them, but if we have them, that is fine too".

Adjectives Describing the Profession: In addition to answering a series of general statements about the profession, respondents were asked to choose five descriptors from

an existing list of adjectives to describe their feelings in two hypothetical cases: 'you work as a group-based educator in a kindergarten' and 'a man working in the same job'. In both cases respondents could add their own descriptors. These questions provided richer information about participants' views and beliefs and complemented the data from the Likert-type questions well. As a result, we were able to conduct a nuanced analysis of perceptions and attitudes, for example by comparing participants' feelings about the profession in general and about men working in the profession.

Overall, positive attributes were chosen more frequently than negative or neutral ones for both questions (see Table 3 below), but there was a noticeable difference between the questions: respondents showed more agreement and positivity towards the idea of a male educator working in a kindergarten than when describing how they felt about themselves working in the same job.

The top three words used to describe a male educator were *innovative*, *recognition* and *inspiring*, selected by over 60% of respondents. These were followed by *proud* (53%), *confident* (48%), *happy* (35%) and *self-realisation* (33%).

Table 3. Selection of attributes by the respondents to describe their feelings about two hypothetical situations (number of selections per attribute and percentage of participants selecting this attribute)

From the list below please select five items that best describe your feelings towards the idea of...		
List of descriptors	you working as a group-based educator in a kindergarten (N = 143)	a male working as a group-based educator in a kindergarten (N = 139)
happy	55 (39%)	48 (35%)
unhappy	34 (24%)	11 (8%)
inspiring	60 (43%)	83 (60%)
boring	22 (16%)	3 (2%)
confident	54 (39%)	67 (48%)
worrisome	53 (38%)	31 (22%)
proud	35 (25%)	73 (53%)
sad	27 (19%)	9 (6%)
recognition	59 (42%)	89 (64%)
lack of respect	11 (8%)	3 (2%)
self-realisation	40 (29%)	46 (33%)
standard	42 (30%)	18 (13%)
well-paid	26 (19%)	13 (9%)
poorly paid	57 (41%)	12 (9%)
innovative	22 (16%)	91 (65%)
traditional	30 (21%)	4 (3%)

In general, negative attributes were rarely selected, apart from the term *worrying*, which was selected by a fifth of respondents (22%), indicating a modest level of anxiety about or for male educators.

Unsurprisingly, the percentage of those who felt anxious about male educators was significantly higher among those who disagreed with the statement '*Children in kindergarten very much need male educators*' ($n = 71$): 37% of them described their feelings using the term *worrying*, 16% chose the term *unhappy* and 13% the term *sad*, while among those who agreed with the statement ($n = 68$) the figures were 8%, 0% and 0% respectively. The highest level of negativity was observed among those who, in addition to denying the need for more male educators, also believed that male educators behave differently from females, i.e., those who believe that males are inherently less competent ($n = 46$): 41% of these respondents chose *worrying*, 20% *unhappy* and 17% *sad* when describing a male educator.

Choices by male and female respondents were slightly different, although due to small number of males in the sample ($n = 7$) this is not statistically significant. Males' top choice was *inspiring* (86%), followed by *confidence* (71%) and *recognition* (71%), while for females the most often selected descriptor was *innovative* (65%) followed by *recognition* (64%) and *inspiring* (58%).

Overall, and despite the differences described above, respondents showed a high degree of consensus when expressing their feelings towards a male educator in a kindergarten. On the other hand, when it came to describing their vision of 'self' in the profession, opinions were clearly divided. The choice of descriptors was mixed, more evenly distributed and more likely to include negative terms. The top choices – *inspiring*, *recognition*, *happy*, *confident*, *poorly paid*, and *worrisome*, – each received around 40% and included two negative and four positive descriptors. In addition, one in four respondents (24%) felt *unhappy* about the prospect of working as a group educator and one in five (19%) chose the term *sad* to describe their feelings about this future scenario.

Such a choice of descriptors confirms that most of the student pre-school educators in our sample feel positive about the profession of a pre-school educator. However, their views and expectations about personal future are more complex than their views on male educators. Most respondents see themselves working in the field of pre-school education, yet their preferred career pathway is to move into administrative or leadership posts. Low pay is a big concern and a source of anxiety, yet, interestingly, pay considerations hardly feature when they think about male educators with only 9% of the total respondents – and 15% of those who did not see the need for bringing more male educators in kindergarten, – selecting *poorly paid* as one of the five descriptors.

Further interesting insights emerged after we used Bayesian analysis to uncover groups of attributes that had a high probability of being selected together. By calculating conditional probabilities for each combination of word pairs from the set of 16 available attributes (120 pairs and 240 combinations), we determined the likelihood of an attribute being selected together with another attribute (i.e. forming a pair), denoted by the conditional probabilities $P(A|B)$ and $P(B|A)$ ⁶. We then identified the strongest probability relationships (where $PA|B > 0.4$) across all pairs of attributes and grouped relevant pairs into clusters. By identifying the strongest word associations, this method helped to test for unity/diversity of opinion among respondents and to better understand different positions on the issue.

The analysis of the attributes chosen to describe the 'self' in the profession revealed the existence of three distinct clusters (Fig. 3). The first one represents a very positive outlook and has four core attributes: *happy*, *recognition*, *excitement*, *confident*. The second cluster brings together three negative attributes *poorly paid*, *unhappy* and *worrisome*, – and thus represents an opposite, very pessimistic view of the profession, with low pay being the anchor for negative feelings. Given the use of antonyms, *happy* and *confident* in cluster one vs *unhappy* and *worrying* in cluster two, the links between the two clusters are very weak, indicating a clear difference in opinions.

⁶Jeliazkov I., Yang X. (eds). Bayesian Inference in the Social Sciences. New York City: Wiley; 2014.

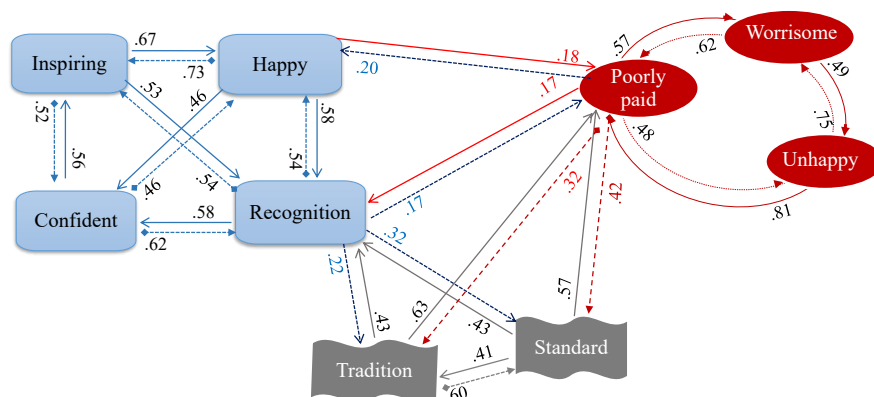


Fig. 3. Case “describe your feelings towards the idea of working as a group-based educator in a kindergarten”: strongest probability relationships (where $P_{A|B} > 0.4$) across pair of attributes

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

The third cluster is based on two attributes, tradition and standard, but each of these attributes has strong links with the other two clusters. This suggests a dual meaning of the terms, which can have both positive and negative connotations. In association with *recognition* they are most likely to mean professional tradition and standards, which are the sources of confidence and inspiration, hence the links to cluster one. When respondents used the terms together with *poorly paid*, they were most likely indicating that the profession is traditionally poorly paid, hence the association with the second cluster.

Attributes used by respondents to describe a male educator form group patterns that are in some ways similar to, but also markedly different from, the patterns described above (Fig. 4). Again, we found two groups of attributes that expressed opposing views on the issue, but the positions were not completely divorced as there were strong unidirectional links between them.

The first cluster is formed by four positive attributes: *innovation*, *recognition*, *inspiring* and *confident*. These are the same as the most frequently used attributes (Table 3) meaning that the cluster represents the most popular view of male educators who are defined as innovators and who bring inspiration and confidence to the profession. The second cluster represents an alternative view that connects three negative attributes: *worrying*, *sad* and *unhappy*, but the relationship in this triad is not equal. The attributes *sad* and *unhappy* have a very strong mutual association and each has a strong connection to *worrisome*, but the latter does not reciprocate. In simple terms, it means that those who feel sad and unhappy about males working as a group-based educator almost always have certain anxieties and concerns associated with it. However, there are other people who while having some anxieties about the situation, do not perceived them as critical and therefore do not share the negative general sentiment about male educators.

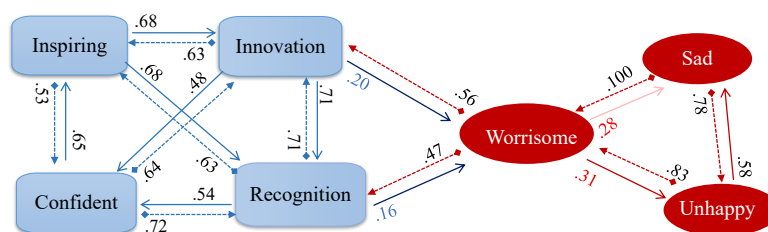


Fig. 4. Case “describe your feelings towards the idea of a male working as a group-based educator in a kindergarten”: strongest probability relationships (where $P_{A|B} > 0.4$) across pairs of attributes.



Indeed, the most popular choices of attributes among those who selected the word *worrisome* are *innovation* ($P_{A|B} = 0.56$) and *recognition* ($P_{A|B} = 0.47$) suggesting that these were the main grounds for concerns.

Summarising the key findings of the survey, perhaps the most important takeaway is the complexity and heterogeneity of trainee teachers' views about the profession, their own futures, and male educators, often hidden behind the seemingly deceptive perception of consensus and agreement on many questions. A deeper analysis of the responses revealed how the use of 'role model', 'masculinity' and 'equal opportunity' narratives can bring people to agree on certain points of view but for different reasons. It is also worth noting the difference in how respondents define the key attributes when describing the job of a group-based educator in relation to themselves and to a male educator. Positive ideas about the profession in relation to self are focused on long-term satisfaction with a career choice, public respect, and compliance with norms and standards. In contrast, for male educators the emphasis shifts to innovation and recognition. The main negative aspect of the profession is low income, but what is interesting and important is that the surveyed trainee teachers (in majority female students) distance group-based male educators from this problem as if it does not apply to them.

Expert Reflections on the Situation. When organizing the student survey at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, we contacted the Institute Director, Professor Doctor Alexander Ilyich Savenkov, a leading national expert on pre- and early-school education in Russia, who kindly agreed to share his thoughts on the topic. Besides providing valuable comments on the survey design and findings, Professor Savenkov gave his vision of the past, present and future of the Russian pre-school sector. We also learned about the student recruitment experiences at the Institute, which provided valuable insights into male student motivations and career progression ideas. A summary of the professor's thought-provoking ideas is presented in this section.

According to the expert, the roots of the cotemporary gender imbalance in pre-school workforce in Russia and world-wide could be

traced far back in history to traditional society where females were seen as most suitable for working with pre-school children. Professor Savenkov referenced the works of the two famous scholars in the field of pedagogy who built the theoretical foundations of the contemporary preschool education and viewed this to be a traditionally female domain. One of them was a famous 17th century Czech scholar J. A. Komensky and the second was Friedrich Froebel, a 19th century German scholar. Both scholars insisted that pre-school children need motherly care, hence women are best suited to working in kindergarten. According to Savenkov, the Soviet educational system inherited the same thinking, although it was articulated less explicitly. While there were no legal or other formal barriers to stop males entering the profession, low qualification requirements coupled with modest salaries and social stigma worked as efficient deterrents and kept the number of male pre-school educators close to none: "In the twentieth century, during the Soviet period, our country began to create an unprecedentedly wide network of preschool educational institutions, primarily to give women equal rights with men to participate in social production. The main task of kindergartens was to "look after and take care of children", and although the educational focus was gradually increasing from decade to decade, it is only in the twenty-first century that kindergartens became recognized as the first level of education. The educational requirements for kindergarten teachers were minimal at the start, so the training of teachers for the pre-school system was conducted only by teacher training colleges, where there were virtually no young men in the pre-school departments. ... Salaries of kindergarten educators traditionally remained below the already low salary of schoolteachers".

The situation started changing in the 1980s when pedagogical institutes began to offer degrees in pre-school education which, in turn, opened new career opportunities for those working in pre-school education and consequently made pre-school specialism more attractive to males with career ambitions: "The mass opening of Preschool Pedagogy and Psychology Departments at pedagogical institutes in our country did not start until the



1980s, and most of their graduates immediately become “supervisors”: they become heads of regional, city and district education departments, as well as directors and methodologists in kindergartens”.

In Professor Savenkov’s view, the same logic applies to the present time and needs to be taken into consideration by teacher training institutions. Given that the salaries and social status of kindergarten educators remain uncompetitive, universities have to offer wider career prospects if they want to make their offer more attractive to strong-performing students of both genders. A recent experiment at the Moscow State Pedagogical University provides a very good illustration of the situation. Historically, the University struggled to recruit good students to its full-time pre-school education courses, because those with strong academic performance were able to go into more socially attractive fields of work, including teaching in school rather than in a kindergarten. In 2021 the University switched to a so-called 2 + 3 + 2 system that offered a multi-specialism bachelor’s degree integrated with a 2-year master course. Besides pre-school and primary school education, the new system now includes education management as one of its areas of specialism. It also allows students to delay their final choice of main specialism to the end of the second year. This proved to be a great success and created a ‘miracle’: “...this possibility of delayed choice turned out to be very attractive for many. And we had a miracle. Whereas in previous years ... our average USE⁷ score did not rise above 79, which was the lowest score at the university, as soon as we switched to the 2 + 3 + 2 system, our USE rose to 85.4 last year, almost more than 6 points up at once. The fact that at least some, if not many, young people have signed up is probably the most interesting thing”.

Considering possible reasons for males to choose pre-school education as their field of work, professor Savenkov reflected on the entry barriers that still exist in the Russian

society, namely social stigma, prejudice and low pay. These are the same obstacles that, according to the international research cited in the literature review section, are faced by male educators in other parts of the world. In these circumstances, continued the expert, only a few determined ‘romantics’ would endure this career pathway: “It is common in our society to treat male kindergarten teachers with suspicion. It is believed that either a marginal or, excuse me, a maniac can choose the profession of a kindergarten teacher. Gradually, this situation is changing, there is a rethinking of the gender role of men. More and more men are thinking about going to work in kindergarten or primary school. But so far it’s just some romantics ... Such romantics exist”.

Despite the similarity of the entry barriers faced by Russian males working with pre-school children and similar social concerns with safety of pre-school children under their care, Professor Savenkov described what appears to be a uniquely Russian way of ‘dealing’ with potential safety issues. Instead of trying to ‘squeeze out’ male colleagues from the profession, they are offered a rapid promotion to managerial, research or leadership posts, which limit their unsupervised contact with the children: “If a male student accidentally walks into the department and ends up being a kindergarten teacher, what happens... such students are immediately suspected of something bad. This obstacle could be managed ... But, as a rule, male educator is quickly forwarded to leadership posts: first a methodologist, then a specialist, then a department head. That’s it. The system squeezes him up. He does not stay there [at the kindergarten level] for long”.

This assessment of the situation resonates with our analysis of the statistical data presented earlier in the article. In fact, it would provide a convincing explanation for the observed higher percentages of males in leadership and ‘specialism’ posts, although more research would be required to confirm this connection.

⁷USE – The Unified State Examination (Russian: Yediniy gosudarstvenniy ekzamen, EGE) is a set of exams that every student in the Russian Federation must pass after graduating from high school in order to enter a university or vocational college. Since 2009, the USE is the only form of graduation examination in schools and the main form of preliminary examination in universities and colleges. The maximum score in the USE is 100. The higher the average USE score of applicants to the training programme, the more popular it is among applicants. More information available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Unified_State_Exam (accessed at 18.06.2023).

Professor Savenkov concluded that efforts to attract more male educators to pre-school system are unlikely to be effective without changing the social status of the profession in general. This in turn requires better, more competitive salaries for the workforce, so a significant increase in public investment in the sector remains a must: “I think that the status of the profession can change only one thing – the salary. For example, teachers in Moscow have a decent salary now... Kindergarten educators were not fully affected... and their salaries remained much lower...”.

Discussion and Conclusion

This comprehensive multi-method study had a broad purpose: to uncover and synthesize all available information on the subject of male pre-school educators in Russia and to position the new findings in the international research framework. We defined this study as a situational analysis with three specific research questions, the answers to which would frame the basics of the Russian situation and shape the direction of future research. What did we find?

In response to our first research question, we confirmed that since gender information on the workforce first became available in 2007, the proportion of male pre-school educators in Russia has always remained extremely low. Over the years there have been some fluctuations in the total number of male pre-school staff, particularly at the regional level, and recently there has also been a steady increase in the number of men working in the private sector. We hypothesised that the observed differences were related to changes in economic circumstances, institutional reforms and new policies in the education sector. If the Moscow Pedagogical University, where we collected our primary data, is indicative of the situation more generally, the gender imbalance in the workforce begins with difficulties in recruiting enough male students to teacher training institutions. We suspect that the retention rate of male educators in pre-school education is also lower than the retention rate of female colleagues, but we have no direct evidence to verify this, so this could be the subject of the follow-up study.

The other key finding concerned the types of work and responsibilities that male

educators were likely to undertake. Looking at the national data for 2007–2021, we found that the highest concentration of male educators was in roles other than group-based educators, such as sports or music instructors, event organisers and educational managers working in kindergartens, childcare centres and local authorities.

To explain the observed statistical patterns, we turned to qualitative data and explored public and private perceptions of pre-school education and male educators working in pre-school education. This was our second research question. Applying narrative analysis to public texts and examining new survey data, we confirmed the dominance of traditional stereotypes, particularly in official discourse, which portray pre-school education as a female domain and a ‘quasi-family’ space. These perceptions problematize men’s presence in pre-school education by making them appear a priori less capable of caring for children. They also limit the role of male educators to complementary functions such as subject teaching, leadership and role modelling of masculinity and fatherhood. As a result, male educators are driven into positions with limited unsupervised contact with children and a bigger focus on teaching or leadership rather than childcare. This finding was corroborated by the education expert interviewed, who pointed to the uniquely Russian way of addressing potential safety concerns of parents and colleagues of male pre-school educators, i.e. by providing male pre-school educators with incentives and easy career paths into management, research or leadership positions. It is no coincidence that such posts are also better paid and/or have better working conditions than the ordinary work of a group-based educator.

Looking at the private discourse represented in the trainee teachers’ responses to the survey, we observed more complexity and heterogeneity of opinion. The ‘role model’ and ‘masculinity’ narratives were clearly dominant, but they were challenged by the ‘equal opportunity’ narrative, which downplays the importance of gender and emphasises the value of professional qualifications and skills. We also saw how people with opposing views on the value of male educators in pre-school education used the same narrative to justify



their position. Another notable finding was the difference in the portrayal of a male educator's job at group level compared to the genderless description of the same job. When presenting the former, respondents were more positive and unanimous than when describing the job in general. They emphasised the innovative nature of male educators and expressed concerns about their recognition as equals in the profession. In contrast, their views of the job in general were more practical and mundane, with concerns about pay and compliance taking centre stage.

Finally, our third research question was about recruitment and retention strategies aimed at increasing the number of male educators in the pre-school sector. Our data showed that, despite the lack of a targeted federal policy on this issue, the number of male staff in the pre-school sector has been influenced by broader institutional and economic reforms. For example, the shift in pre-school policy discourse from 'care and supervision' to 'education' led to the integration of pre-school education into mainstream education⁸ and the expansion of specialist teaching posts in preschool education. This was supported by a similar shift in the parenting paradigm towards child-centred approaches, which increased parental demand for the provision of educational activities for pre-school children ("professionalization of parenting" [22]).

As a result, more male educators interested in working with pre-school children were able to find employment as subject teachers or event organisers. Crucial for this development was the fact that new job opportunities fit the established traditional narratives of 'masculinity' and 'sports' role model. The importance of this link is well illustrated by the example of the "Kindergarten Dad" project, which used both narratives to address parents' concerns about their children's safety and to demonstrate the added value of male educators working alongside female colleagues.

Our other source of information on this issue was the case of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education at the Moscow Pedagogical University. Specifically, we discussed their innovative enrolment strategies and changes in course structure, which made the pre-school education degrees on offer more attractive to stronger candidates of both genders and attracted more male students to study. According to the expert, the key to success was to clarify and broaden the career prospects for those with leadership ambitions. The other part of the success formula was to offer combined degrees in pre-school and primary education and to delay the point at which students choose their specialisation.

Overall, our two policy case studies show that to be successful, recruitment and retention strategies need to address a range of common and male-specific barriers. These include changing the social image of pre-school sector as a female domain, improving pay and career prospects for some, if not all, types of jobs in the sector. The proliferation of the 'masculine' role model narrative in public discourse also means that successful male recruitment and retention policies must continue to reassure the public about child safety and demonstrate the added value of male educators. In this regard, it would be interesting for future research to investigate how the increasing use of educational technology (EdTech) in pre-school education, driven by the recent COVID-19 pandemic, is affecting the situation⁹. As with any technology, EdTech has traditionally been seen as a male domain. The use of technology could also provide means of verification to help address security concerns. Finally, it can help to raise the social status of pre-school jobs. All in all, this can break down some of the barriers and create new opportunities for male educators to work in pre-school education, thus making pre-school sector less gender imbalanced over time.

⁸ [On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of 29 December 2012: Adopted by the State Duma on 21 December 2012]. (In Russ.) Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (accessed 18.06.2023).

⁹ UNICEF: Education: Research for Education and Development. Available at: <https://www.unicef-irc.org/research/education> (accessed 18.06.2023).



REFERENCES

1. Martino W.J. Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling. *Curriculum Inquiry*. 2008;38(2):189–223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00405.x>
2. Sargent P. Reluctant Role Models: Men Teachers and the Reproduction of Hegemonic Masculinity. *Qualitative Sociology Review*. 2013;9(3):188–203. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.9.3.10>
3. Sargent P. Real Men or Real Teachers? Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers. *Men and Masculinities*. 2000;2(4):410–433. <https://doi.org/10.1177/1097184X0002004003>
4. Sevier B., Ashcraft C. Be Careful What You Ask for: Exploring the Confusion around and Usefulness of the Male Teacher as Male Role Model Discourse. *Men and Masculinities*. 2009;11(5):533–557. <https://doi.org/10.1177/1097184X07302290>
5. Rohrmann T. The Role of Male Caretakers and Preschool Teachers for Father Involvement in ECEC. *Global Education Review*. 2019;6(1):26–39. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212895.pdf> (accessed 05.05.2023).
6. Erden S., Ozgun O., Ciftci M.A. “I Am a Man, but I Am a Pre-School Education Teacher”: Self and Social-Perception of Male Pre-School Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011;15:3199–3204. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.271>
7. Hedlin M., Åberg M., Johansson C. Fun Guy and Possible Perpetrator: An Interview Study of How Men Are Positioned within Early Childhood Education and Care. *Education Inquiry*. 2019;10(2):95–115. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1492844>
8. Martin D.M., Luth Jr F.W. Where Are the Men? The Scarcity of Males in Early Childhood Classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2000;21(3):321–330. <https://doi.org/10.1080/0163638000210303>
9. Reich-Shapiro M., Cole K., Plaisir J.Y. “I Am the Teacher”: How Male Educators Conceptualize Their Impact on the Early Childhood Classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2021;42(4):381–403. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1754310>
10. Bonnett T.H., Wade C.E. Procuring Gender-Situated Voices of Male Early Childhood Professionals in Canada. *International Journal of Early Childhood*. 2023;55:187–204. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00337-8>
11. Wood P., Brownhill S. ‘Absent Fathers,’ and Children’s Social and Emotional Learning: An Exploration of the Perceptions of ‘Positive Male Role Models’ in the Primary School Sector. *Gender and Education*. 2018;30(2):172–186. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1187264>
12. Bhana D., Moosa S., Xu Y., Emilsen K. Men in Early Childhood Education and Care: On Navigating a Gendered Terrain. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2022;30(4):543–556. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2074070>
13. Harris K., Barnes S. Male Teacher, Female Teacher: Exploring Children’s Perspectives of Teachers’ Roles in Kindergartens. *Early Child Development and Care*. 2009;179(2):167–181. <https://doi.org/10.1080/03004430802667005>
14. Carrington B., Francis B., Hutchings M., Skelton C., Read B., Hall I. ‘Does the Gender of the Teacher Really Matter? Seven- to Eight-Year-Olds’ Accounts of Their Interactions with Their Teachers’. *Educational Studies*. 2007;33(4):397–413. <https://doi.org/10.1080/03055690701423580>
15. Hutchings M., Carrington B., Francis B., Skelton C., Read B., Hall I. Nice and Kind, Smart and Funny: What Children Like and Want to Emulate in Their Teachers. *Oxford Review of Education*. 2008;34(2):135–157. <https://doi.org/10.1080/03054980701663959>
16. Mills M., Martino W., Lingard B. Attracting, Recruiting and Retaining Male Teachers: Policy Issues in the Male Teacher Debate. *British Journal of Sociology of Education*. 2004;25(3):355–369. <https://doi.org/10.1080/0142569042000216990>
17. Kreitz-Sandberg S. Gender Inclusion and Horizontal Gender Segregation: Stakeholders’ Strategies and Dilemmas in Swedish Teachers’ Education. *Gender and Education*. 2013;25(4):444–465. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.772566>
18. Cooney M.H., Bittner M.T. Men in Early Childhood Education: Their Emergent Issues. *Early Childhood Education Journal*. 2001;29(2):77–82. <https://doi.org/10.1023/A:1012564610349>
19. Kolesnikova E.M. [Pre-School Teachers: Specifics of the Professional Group and Service Market]. *Vestnik instituta sotsiologii*. 2013;7:129–152. (In Russ.) Available at: https://www.vestnik-isras.ru/files/File/Vestnik_2013_7/Kolesnikova.pdf (accessed 05.05.2023).



20. Kolesnikova E.M. Teachers in Private and Public Pre-School Education: Status and Prospects. *Sociological Journal*. 2016;22(1):114–132. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.19181/socjour.2016.22.1.3919>

21. Rozhdestvenskaya E.Y. Involved Fatherhood, Caring Masculinity. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020;(5):155–185. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.5.1676>

22. Misiyk Y.V., Khazova S.A. Study of the Expression of Attitudes on Intensive Parenting in Russian Women. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2021;27(3):91–98. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-91-98>

Submitted 28.06.2023; revised 20.09.2023; accepted 27.09.2023.

Поступила в редакцию 28.06.2023; поступила после рецензирования 20.09.2023; принята к публикации 27.09.2023.

About the authors:

Elena M. Kolesnikova, Cand.Sci. (Sociol.), Senior Researcher, Institute of Sociology – Branch of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences (bld. 5, 24/35 Krzhizhanovskiy St., Moscow 117218, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2174-2524>, Scopus ID: **57201673823**, kolesnikova@mail.ru

Irina A. Kudenko, Cand.Sci. (Geography), Principal Evaluator, Kudenko Consulting Ltd. – Global Evaluation and Research Services (40 Bischofsholer Damm, Hannover 30173, Germany), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2110-8806>, Scopus ID: **35148170600**, irkudenko@googlegmail.com

Authors' contribution:

E. M. Kolesnikova – organisation of the project presented in the paper; literature review; provision of an underlying rationale for the concept and methodology; text version of the paper; generation of the conceptual idea and methodology.

I. A. Kudenko – provision of an underlying rationale for the concept and methodology; data curation; critical analysis of the text; generation of the conceptual idea and methodology.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Колесникова Елена Михайловна, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (117218, Российская Федерация, г. Москва, ул. Кржижановского д. 24/35, корп. 5), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2174-2524>, Scopus ID: **57201673823**, kolesnikova@mail.ru

Куденко Ирина Александровна, кандидат географических наук, главный эксперт Куденко консалтинг – глобальные услуги по оценке и исследованиям (30173, Германия, г. Ганновер, Бишофшолер Дамм, д. 40), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2110-8806>, Scopus ID: **35148170600**, irkudenko@googlegmail.com

Заявленный вклад авторов:

Е. М. Колесникова – реализация части проекта, представленной в статье; обоснование концепции статьи; обзор литературы; подготовка текстовой версии статьи; критический анализ текста; анализ литературы по заявленной проблеме; участие в обработке результатов исследования; структурирование текста статьи; генерация концептуальной идеи и методологии.

И. А. Куденко – обоснование концепции статьи; обзор литературы; подготовка текстовой версии статьи; критический анализ текста; анализ литературы по заявленной проблеме; участие в обработке результатов исследования; структурирование текста статьи; генерация концептуальной идеи и методологии; курирование данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ / ACADEMIC INTEGRATION

УДК 376-056.24(72)

doi: [10.15507/1991-9468.113.027.202304.669-680](https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.669-680)



Original article

Current Research on Inclusive Education in Mexico

K. Gajardo , J. Cáceres-Iglesias, N. Santamaría-Cárdaba, A. F. Meza-Cortés

University of Valladolid, Segovia, Spain

 katherine.gajardo@uva.es

Abstract

Introduction. The study of access, participation and learning for people with disabilities in Mexico has been a recurring theme in the country's educational research, however, its treatment over the last three decades has been superficial and contradictory. Based on a systematised literature review, guided through the PRISMA-S checklist and by means of a qualitative content analysis we describe and analyse the most developed themes and approaches in Mexican research published in indexed journals on the education of people with disabilities over the last nine years.

Materials and Methods. Based on the protocols, reviews were conducted in multiple databases and the results were limited to Ibero-American journals published between 2013 and 2021. Keywords in Spanish related to disability and inclusion were used for the search. Inclusion criteria specified Mexican authorship or analysis of the Mexican context, blind peer review and relevance to Social Sciences teaching. The analysis involved a coding process focusing on the epistemic positioning, main themes and transformative aims of the research, providing a descriptive overview of academic articles.

Results. The results highlight that the studies, for the most part, tend to be empirical research reports promoted by female re-searchers from Mexican public universities, a large part of the studies are situated in the paradigm of inclusive education and the objectives of the research tend to study the conditions of schools and universities. During the analysis process, 13 thematic sub-dimensions were identified, of which two stand out: 1) initial and in-service teacher training and 2) inclusive education policies. The study points out some contradictions between the theoretical approach selected by the authors and their own forms of research; the scarcity of socio-critical research and a worrying need for funds to develop transformative projects in Mexican schools.

Discussion and Conclusion. The study calls for expanded international research efforts to collectively improve educational conditions for people with disabilities.

Keywords: inclusive education, teacher training, education policies, right to education, disability, international research

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

For citation: Gajardo K., Cáceres-Iglesias J., Santamaría-Cárdaba N., Meza-Cortés A.F. Current Research on Inclusive Education in Mexico. *Integration of Education*. 2023;27(4):669–680. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.669-680>

© Gajardo K., Cáceres-Iglesias J., Santamaría-Cárdaba N., Meza-Cortés A. F., 2023



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



Оригинальная статья

Актуальные исследования в области инклюзивного образования в Мексике

К. Гахардо , Д. Касерес-Иглесиас, Н. Сантамария-Кардаба, А. Ф. Меса-Кортес
Вальядолидский университет, г. Сеговия, Испания
 katherine.gajardo@uva.es

Аннотация

Введение. Аспекты обучения людей с ограниченными возможностями здоровья в Мексике были постоянной темой в образовательных исследованиях страны, однако его подход в течение последних трех десятилетий был поверхностным и противоречивым. Цель статьи – на основе систематизированного обзора литературы, руководствуясь контрольным списком PRISMA-S, и качественного контент-анализа описать и проанализировать наиболее разработанные темы и подходы в мексиканских исследованиях, опубликованных в индексируемых журналах по образованию людей с инвалидностью за последние девять лет.

Материалы и методы. Поиск источников осуществлялся в нескольких базах данных по ключевым словам на испанском языке, связанным с инвалидностью и инклюзивностью. Полученные результаты были ограничены иберо-американскими журналами, опубликованными в период с 2013 по 2021 гг. Критериями отбора являлись мексиканское авторство (анализ мексиканского контекста), слепая экспертная оценка и принадлежность к области социальных наук. Анализ включал процесс кодирования, фокусирующийся на эпистемическом позиционировании, актуальных темах и преобразующих целях исследования, обеспечивая описательный обзор научных статей.

Результаты исследования. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство научных публикаций представляют собой отчеты об эмпирических исследованиях, подготовленные женщинами – исследователями из государственных университетов Мексики. Значительная часть исследований проводится в парадигме инклюзивного образования, а их цели направлены на изучение условий школ и университетов. В процессе анализа были выделены тематические подпоказатели, среди которых особое место занимают начальная подготовка и повышение квалификации преподавателей, а также политика в области инклюзивного образования. В статье отмечаются некоторые противоречия между выбранным авторами теоретическим подходом и их собственными формами исследования, недостаток социально-критических исследований и острая потребность в средствах для развития трансформационных проектов в мексиканских школах.

Обсуждение и заключение. Материалы статьи могут послужить стимулом к расширению международной исследовательской деятельности с целью коллективного улучшения условий образования для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, подготовка учителей, политика в области образования, право на образование, инвалидность, международные исследования

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Актуальные исследования в области инклюзивного образования в Мексике / К. Гахардо [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 4. С. 669–680. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.669-680>

Introduction

The institutionalization of the right of access to formal education for persons with disabilities in Mexico began in 1970, with the creation of the General Directorate of Special Education of the Mexican Ministry of Public Education. From 1993 onwards, agreements on this issue were extended to the whole nation, establishing a specific

special education curriculum, with special attention schools that safeguarded, in some cases, the right of access to basic education for persons with disabilities. However, with the Salamanca Statement¹, the special education model was questioned, and a new paradigm was promoted, that of educational integration, which eventually became the model of inclusive education².

¹ UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO; 1994. Available at: <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf> (accessed 10.04.2023).

² Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughan M., Shaw L. Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools, Centre for Studies on Inclusive Education; 2006. p. 1–110.

At the international level, the concept of inclusion in education was promoted by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities³, ratified in Mexico in 2008. At this point, Gilberto Rincón – an activist for the rights of persons with disabilities – promoted, throughout the country, the so-called “inclusive education movement”, which proposed equal education in the same educational spaces for persons with and without disabilities, without distinction.

Since 2012, Mexico has integrated the concept of inclusion both in official discourse and in government documents, especially in education reforms. However, in practice, until a few years ago, no real changes have been seen in schools and universities⁴.

For three decades, the Mexican Council for Educational Research (COMIE) has set up commissions dedicated to documenting evidence of the country’s educational reality. In 2021, a team of researchers was formed with the aim of analysing how the educational reality of persons with disabilities in Mexico had been researched in the last nine years, specifically the dimensions related to violence and discrimination in formal education⁵. The study developed by this team shows that the educational reality of people with disabilities is researched under uncritical dominant paradigms, which result in an indistinct use of concepts such as inclusion and integration.

With regard to the ways in which “disability” is understood, Mexican academic publications tend to develop different paradigms that progressively question each other. Studies first defined “disability” in terms of lack, deficit or dysfunction, be it physical, mental or psychic. However, over time, a handful of studies have emerged that question the hegemonic vision centred on disability as deficiency, questioning

the social model of productivity and valuing the right of people to possess non-productive bodies.

Generally speaking, the different terms used in Mexican research over the last decade in relation to people with disabilities have been concepts that are pejorative and discriminatory because they belong to the medical model. There has been no investigation into how they arose or how they have been displaced, nor has there been any reflection on the social condition they provoke: On the one hand, a critique of the medical discourse is pointed out, and on the other, similar terms are reintroduced, supposedly under a different discourse. Without paying attention either to its epistemology or to the set of dimensions that imply a symbolic and imaginary matrix, beyond the description of the subject’s referential characteristics, [disability] ends up being more of an adjective⁶.

At this point, the research developed on education for people with disabilities in Mexico has a bearing on educational policies and programs in formal education based on “good will” and not on legal obligations, as it should be.

In this article we present part of the findings of the research developed by Gajardo and Jacobo aimed at finding out how the educational reality of people with disabilities is researched in Mexico from 2013 to 2021⁷. Specifically, we present a systematized review of the Mexican scientific literature [1] published in indexed journals on the educational processes of people with disabilities. The article aims to provide a descriptive summary of the most frequently mentioned topics, their epistemological treatment, and the objectives they pursue.

Materials and Methods

We conducted a systematised review of the literature. To ensure the quality of the research we used some of the criteria established

³ UN. United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, UNESCO; 2006.

⁴ Adame M.Á.H. Guía para la Atención Educativa de Alumnos con Necesidades Específicas Asociadas a Discapacidad Intelectual (DI) o Trastorno del Desarrollo Intelectual (TDI), Fondo Blanco Editorial. 2016. (In Spanish)

⁵ Jacobo Z., Campos M., Vargas S., Salazar M.L., Hernández M.C., Gajardo K., et al. Discapacidad, discriminación y violencia (2012 al 2021). In: A. Furlán (ed.). Estado del conocimiento “convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012–2021, COMIE; 2023. (In Spanish); Gajardo K., Jacobo Z., Hernández M.C., Campos M., Salazar M.L., Cáceres J. Diez años de investigación educativa sobre discapacidad en México y prospecciones. Educar (submitted). (In Spanish). (In press).

⁶ Jacobo Z., Campos M., Vargas S., Salazar M.L., Hernández M.C., Gajardo K., et al. Discapacidad, discriminación y violencia (2012 al 2021).

⁷ Jacobo Z., Campos M., Vargas S., Salazar M.L., Hernández M.C., Gajardo K., et al. Discapacidad, discriminación y violencia (2012 al 2021); Gajardo K., Jacobo Z., Hernández M.C., Campos M., Salazar M.L., Cáceres J. Diez años de investigación educativa sobre discapacidad en México y prospecciones.

by the PRISMA-S statement and the PICOS Protocol [2] for the area of Social Sciences.

As the method indicates, we searched the Scopus bibliographic database, the Web of Science (WOS) scientific information service, the scientific dissemination portals Dialnet and Redalyc, the Latin American dissemination project Scielo and the open-access databases of public and private universities in Mexico.

We limited the search to academic articles published in indexed journals Ibero-American journals, developed between 2013 and 2021, which analysed the situation in Mexico with respect to the topic studied and/or which presented the theoretical and/or critical views of Mexican authors.

We used three Spanish keywords combined by Boolean operators: “discapacidad”, “inclusión”, “inclusión educativa”, “educación inclusiva”, “integración”, “sordo”, “ciego”, “baja visión”, “talla baja”, “síndrome de Down”, “autismo” and “diversidad funcional”. The keywords were chosen on the basis of the studies previously carried out by COMIE’s research commissions⁸.

We organised the results following some indicators of the PRISMA-S model and the PICOS protocol: 1) year of publication, 2) search keyword, 3) research method, 4) type of text, 5) predominant research design, 6) predominant

area of action, 7) pre-dominant theoretical model, 8) predominant field of study, 9) place of publication and 10) main topic.

The inclusion criteria were as follows:

1. Articles published in indexed Ibero-American journals.
2. Published between 2013 and 2021.
3. Written by Mexican authors and/or analysing the Mexican context.
4. That they have had a blind peer review.
5. Belonging to the area of Social Sciences, specifically to the field of education.
6. Containing at least one key word from the list of key words.

For the analysis of the full texts, we developed an open and inductive coding pro-process which was elaborated during a seminar lasting more than 70 hours in which the 44 documents, as shown in Table, were analysed. This seminar was attended by all members of the research team. At this point, in order to respond to the research objective and write the report of results, we focused on three main dimensions: 1) Predominant epistemic positioning; 2) Main themes addressed; and 3) What the research seeks to transform.

The result of the search is summarized in Figure 1.

The following is a descriptive report of the findings of the systematised review.

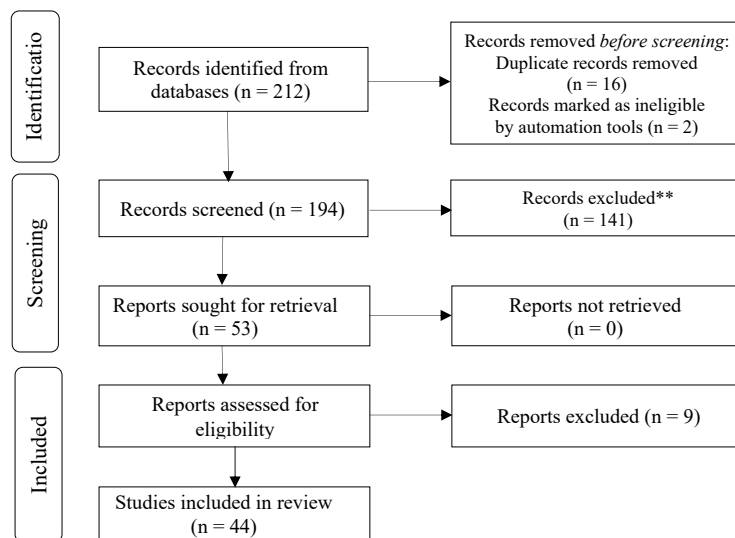


Fig. 1. PRISMA-S process flow

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

⁸ Jacobo Z., Campos M., Vargas S., Salazar M.L., Hernández M.C., Gajardo K., et al. Discapacidad, discriminación y violencia (2012 al 2021).



Table. Documents included in the review

Reference	Type of study	Paradigm
Castañeda M.A. [3]	Qualitative	Integration
Castañeda-Brizuela C., Márquez-Cabellos N.G. [4]	Quantitative	Integration
Cabrero-Almenara J. [5]	Other	Inclusion
Díaz-Pedraza C., Hannz-Sámano C.I. [6]	Qualitative	Inclusion
Romero Mata B., Guevara Benítez Y. [7]	Qualitative	Hybrid
Huerta Cruz M. [8]	Qualitative	Inclusion
Sevilla D.E., Martín J., Jenaro Y.C. [9]	Qualitative	Inclusion
Brogna P. [10]	Qualitative	Inclusion
Brunot S. [11]	Qualitative	Inclusion
García Llama J.J., Gómez López L.F. [12]	Qualitative	Other
López R., Tobón S., Veytia M., Juárez L. [13]	Quantitative	Inclusion
Saldivar Reyes A., Márquez Cabellos N. [14]	Other	Inclusion
Velasco G.J.R., Pantoja P.M.T. [15]	Qualitative	Integration
Bautista M. [16]	Qualitative	Integration
Reynaga-Peña C.G., Fernández-Cárdenas J.M. [17]	Qualitative	Inclusion
Amigón-García R., Fernández-Pérez J.A., Velázquez-Albo M. [18]	Quantitative	Integration
Zhizhko E.A. [19]	Mixed	Inclusion
Cabrera-Mora L., Méndez-Puga A.M., López-Peñaloza J., Valadez-Sierra D. [20]	Qualitative	Integration
Amigón-García R., Fernández-Pérez J.A. [21]	Qualitative	Emerging
Lara-García B., Huerta-Solano C.I., Gutiérrez-Cruz S. [22]	Quantitative	Inclusion
Navarro-Martínez E., Valadez-Sierra M., Soltero-Rodríguez N., Zambrano-Guzmán R., Nava-Bustos G., Sandoval-Martínez J. [23]	Quantitative	Inclusion
Cruz-Cruz J.C. [24]	Qualitative	Inclusion
Alvarado Guerrero I.R. [25]	Other	Medical
Álvarez-Rebolledo A.M., Santos Carreto M.G., Barrios González R.E. [26]	Quantitative	Inclusion
Cruz Vadillo R. [27]	Mixed	Inclusion
Cruz Vadillo R. [28]	Qualitative	Inclusion
Cruz Vadillo R. [29]	Qualitative	Other
Cruz-Vadillo R., Casillas Alvarado M.Á. [30]	Qualitative	higher education
Cruz Vadillo R. [31]	Qualitative	Inclusion
Cruz-Vadillo R. [32]	Qualitative	Inclusion
Guevara Benítez Y. [33]	Qualitative	Emerging
Iturbide Fernandez P., Pérez Castro J. [34]	Qualitative	Inclusion
López Campos A. [35]	Other	Inclusion
Paz Maldonado E.J. [36]	Qualitative	Inclusion
Pérez-Castro J. [37]	Qualitative	Inclusion
Pérez-Castro J. [38]	Qualitative	Inclusion
Pérez-Castro J. [39]	Other	Inclusion
Pérez-Castro J. [40]	Qualitative	Inclusion
Pozos López A., Hermosillo García Á.M. [41]	Quantitative	Inclusion
Cárdenas Martínez L. [42]	Other	Inclusion
Carrión Mejía C., Romero Thomé G., Sánchez Iniestra D.Y. [43]	Other	Inclusion
Sosa Zumárraga M.A. [44]	Qualitative	Inclusion

Source: Compiled by the authors.

Results

The articles that address the issue of education for persons with disabilities in Mexico tend to be mostly (56%) empirical research reports (Fig. 2). These articles are promoted by female researchers from Mexican public universities who position themselves in the paradigm of inclusive education to study phenomena linked to the development of more equitable conditions in schools and universities for persons with disabilities.

Since 2013, publication has been constant, with an average of 5.8 articles published per year, and 2018 and 2019 are the years with the highest number of publications (8 per year). Most of the studies focus on the national context (34%) or Mexico City (23%) and there are very few examples of studies on specific localities (10%).

Epistemic Positioning of Mexican Studies on the Education of People with Disabilities. Studies that address the education of people with disabilities tend to be positioned within the paradigm of inclusive education (72%). This paradigm is understood as any action that addresses forms of discrimination and situations that impede people's right to education, that takes into account the diversity and needs of all people, and that ensures not only presence, but also participation and progress in learning⁹.

In line with the above, some studies [5; 9; 17] tend to position positively the approaches

developed by non-governmental agencies such as UNESCO and the United Nations. Agencies that have set some key guidelines for the enactment of fairer education laws across the globe.

Much of the research [10; 27–29; 37; 39] tends to highlight that the path to inclusive education corresponds to the “ethical” rethinking of the phenomenon of educational integration, a process that seeks to guarantee access to school for people with learning difficulties [45] and which was developed in the 1960s as a result of movements in favour of the right of people with disabilities not to be discriminated against in education.

This does not mean that Mexican research distances itself from the positions of integration when analysing the right of people with disabilities to be educated; in fact, seven studies address it [3; 15; 19; 20; 25; 33] and two of them appeal to a more clinical approach in their lines of work [25; 33].

Educational integration is a paradigm that proposes the adaptation of contexts for the specific attention of those who have particularities that are incompatible with traditional schooling. Among the legacies of this approach are the defense of special education, the development of the foundations of therapeutic pedagogy or assistive pedagogy and the validation of the concept of Special Educational Needs [46].

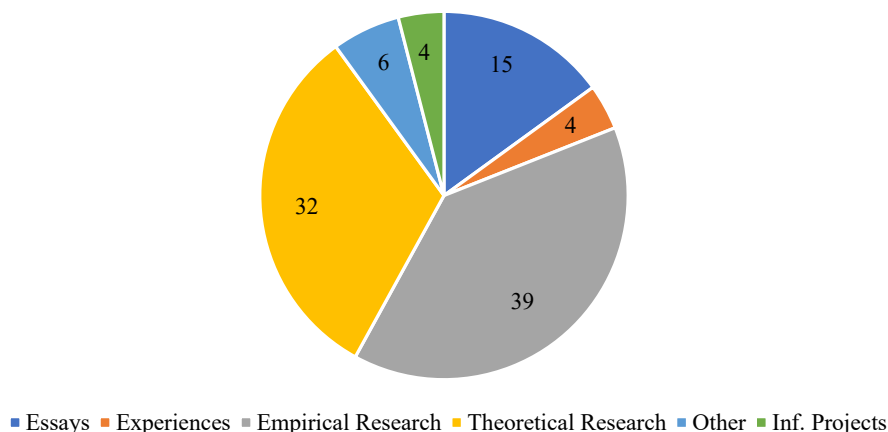


Fig. 2. Type of database research

⁹ Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All – UNESCO Biblioteca Digital. Available at: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656e.pdf> (accessed 20.03.2023).

On this issue, in the literature review carried out, we found some problems when characterizing the paradigmatic options of authors. Although there is a general statement of agreement with inclusive education, a group of registers makes arguments more related to integration than to inclusion when arguing their position [9; 12; 43].

As an example, we can mention this study [9]: A sample of pre-school, primary and high school teachers from public schools (...) were questioned in order to identify attitudes towards the inclusion of people with special educational needs¹⁰.

In the previous paragraph we can observe a tendency of the researcher to defend the ideals of inclusive education, however, the design and treatment of the topics is of educational integration: the instrument measures teachers' attitudes about the integration of groups with disabilities, not inclusive attitudes. This type of example appears in 11% of the articles positioned on educational inclusion, which demonstrates theoretical confusions that have already been studied at the international level¹¹, but not in the specific case of Mexico.

Main Themes of Mexican Research on the Education of People with Disabilities. We identified seven sub-themes within the literature dedicated to the education of people with disabilities in Mexico: 1) distance education and Information and Communication Technologies; 2) body and disability in the classroom; 3) inclusive educational cultures; 4) initial and continuous teacher training; 5) expression of art; 6) violence and discrimination at school; 7) educational policies.

For this analysis we selected the three most robust sub-themes: 4) initial and in-service teacher education; 6) violence and discrimination in schools; and 7) education policy.

Articles on teacher training tend to be empirical research that analyses teachers' and students' perceptions of the skills and knowledge needed to educate people with disabilities [5; 14; 17; 26]. On this point, there are few studies that address inclusive teacher training [26; 28; 36; 39] and, in general, the articles

focus on specific groups: people with Autism Spectrum Disorder, people who are blind or have low vision and/or people who are deaf or have low hearing.

The articles dealing with educational violence and discrimination focus on analysing situations experienced by certain groups of people with disabilities when they are enrolled in school. In this group of research, we find examples that aim to give a voice to people with disabilities – an ideal proposed by the social model of disability – in order to focus the analysis on the personal perspective of the actors who experience the condition of disability (physical and intellectual). There are authors, for example, who give life stories of young people who have felt social discrimination through the barriers that exist in the city and in the education system [26]; authors who question the meritocratic system and the violence it exerts on people with intellectual disabilities [6], or authors who point out how the imposition of a single alphabet prevents deaf people from being able to effectively join the education system [24].

Articles on educational policies tend to be theoretical-propositional studies and documentary studies that analyse Mexican educational policy from historical approaches [5; 7; 18]. On the same topic, there are also research studies that analyse the education law from an expository perspective [19] and fewer are the examples that expose the law from a critical stance [29; 44].

What Mexican Research on Education for People with Disabilities Seeks to Transform. In general, Mexican research on education for people with disabilities tends to have descriptive and propositional rather than critical-transformative objectives. Therefore, studies tend to analyse problematic situations, break them down and try to find options for improvement and transformation. For this reason, case studies, studies with a narrative biographical approach and ethnographies are the research designs of choice (n = 17), closely followed by descriptive research based on statistical analysis of medium- and large-scale questionnaire responses (n = 11).

¹⁰ Gajardo K., Torrego L. Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: Un recorrido por la literatura reciente. In: Díez-Gutiérrez (ed.). Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente. 2020. p. 519–534. (In Spanish)

¹¹ Ibid.



We pay special attention to those studies with a critical-transformative orientation, which point to 13 examples. Of particular note is the study that exposes the structural violence suffered by people with disabilities in a special education centre [6]; the study that exposes the difficulties encountered by a group of teachers when applying the indicators of the law on educational integration in compulsory education schools [25]; the study that challenges teachers to look at the multiple territories that coexist in the classroom as factors of exclusion [10]; the theoretical analysis that presents a critical comparison between educational models that challenge deaf people [24]; the research that analyses the perceptions of students in private universities on the education of people with disabilities [26] and the study that develops an analysis of the dilemmatic situations that students with disabilities face at university when confronted with a discourse of inclusion that is inconsistent with educational practice [34].

Discussion and Conclusion

The systematized review of the Mexican scientific literature published in indexed journals on the educational processes of people with disabilities in the last nine years tends to show an epistemological treatment that is favourable to the postulates of inclusive education, but with evident challenges with regard to the ways of signifying its objectives and scope. The research topics, on the other hand, are varied, but they have one thing in common: they denounce or highlight problems

that need to be corrected. Finally, different opportunities for improvement are observed, above all, the openness to produce research that is more transformative than descriptive.

Our research has some limitations, such as its reduction to the Mexican context and the analysis only of research published in indexed journals, however, based on the findings of the literature review, we propose the following lines of action:

1. Strengthen quality teacher training: a large number of studies [4; 5; 9; 14; 16–18; 22; 25; 36] expose that one of the main shortcomings in Mexican education is the low quality of some of the teacher training programs. At this point, quality is defined as the necessary access to pedagogical, methodological, and ethical training.

2. Enact education laws and policies consistent with the provisions of international treaties: multiple studies [9; 14; 27; 37] have shown the need to respect agreements such as the universalization of education when publishing new laws. Other studies [15; 19; 29; 39] emphasize the need to monitor schools and higher education institutions, because in some cases, the discourse of inclusion remains only on paper.

3. Produce more empirical research and studies with representative samples: Some studies [8; 21; 26; 36] propose the strengthening of situated educational research.

We encourage new researchers to propose similar research in other educational contexts and countries. This is needed today to improve the educational conditions of people with disabilities.

REFERENCES

1. Grant M.J., Booth A. A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies. *Health Information & Libraries Journal*. 2009;26(2):91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
2. Rethlefsen M.L., Kirtley S., Waffenschmidt S., Ayala P., Moher D., Page M., et al. PRISMA-S: An Extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches in Systematic Reviews. *Systematic Reviews*. 2021;10:39. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z>
3. Castañeda M.A. El arte como herramienta pedagógica en el trabajo con los niños y con personas autistas. *Revista educ@upn.mx Revista Universitaria*. 2018;23. (In Spanish)
4. Castañeda-Brizuela C., Márquez-Cabellos N.G. Analysis of Inclusive Practices in the Care of Students with Disabilities. *Revista Educación y Desarrollo*. 2021;(58):55–65. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/58/58_Castaneda.pdf (accessed 20.03.2023).
5. Cabrero-Almenara J. La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 2016;8(15):138–147. (In Spanish) <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57384>



6. Díaz-Pedraza C., Hannz-Sámamo C.I. La paz imposible en el proceso de evaluación de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED) del nivel media superior. *Revista RedCA*. 2021;4(10):117–146. (In Spanish) Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9106805> (accessed 20.03.2023).
7. Romero Mata B., Guevara Benítez Y. Validation of an Instrument to Assess Language Skills in Young Deaf Mexicans. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 2020;2(2):255–269. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/111> (accessed 20.03.2023).
8. Huerta Cruz M. La inclusión educativa como política educativa: ¿Se vive o es utopía? *International Journal of Studies in Educational Systems*. 2017;2(7):140–150. (In Spanish) Available at: <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/98> (accessed 20.03.2023).
9. Sevilla D.E., Martín M.J., Jenaro Y.C. Instructor Attitudes towards Inclusive Education and towards Students with Special Educational Needs. *Innovación educativa*. 2018;18(78):115–141. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115 (accessed 20.03.2023).
10. Brogna P. Escuela y discapacidad: fronteras y horizontes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2014;11(27):18–25. (In Spanish) Available at: <https://remo.ws/revistas/remo-27.pdf> (accessed 20.03.2023).
11. Brunot S. The Inclusion of 6- to 7-Year-Old Children with Special Educational Needs (Disabilities: Sensory, Mental, and/or Intellectual), in Primary School with R ESSU, (San Luis Potosí, Mexico). *Revista de El Colegio de San Luis*. 2019;9(18):69–109. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://revista.colsan.edu.mx/index.php/COLSAN/article/view/815> (accessed 20.03.2023).
12. García Llama J.J., Gómez López L.F. Sensory Compensation and Development of Mental Maps for Orientation and Autonomous Mobility in Blind Children. *Sinéctica*. 2019;(53):1–25. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://scielo.org.mx/pdf/sine/n53/2007-7033-sine-53-00008.pdf> (accessed 20.03.2023).
13. López R., Tobón S., Veytia M., Juárez L. Validation of Two Instruments to Evaluate the Mediation Process in the Classroom to Ensure Educational Inclusion. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 2019;6(3):22. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalor.es.com/index.php/dilemas/article/view/1746> (accessed 20.03.2023).
14. Saldivar Reyes A., Márquez Cabellos N. Educational Attention to the Population with Disabilities from the Framework of Inclusive Education. An Internacional Review – Local. *Voces de la Educación*. 2020;5(10):45–58. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7508510> (accessed 20.03.2023).
15. Velasco G.J.R., Pantoja P.M.T. Educational Integration and Basic Education Teaching. Everyday Difficulties. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 2015;18(1). (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=69689> (accessed 20.03.2023).
16. Bautista M. La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular. *Psicología Iberoamericana*. 2016;24(1):8–18. (In Spanish)
17. Reynaga-Peña C.G., Fernández-Cárdenas J.M. The Scientific Education of Students with Visual Impairments: An Analysis in the Mexican Context. *Sinéctica*. 2019;(53). (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n53/2007-7033-sine-53-00007.pdf> (accessed 20.03.2023).
18. Amigón-García R., Fernández-Pérez J.A., Velázquez-Albo M. Professional Competences from Tuning's Project Methodology on Bachelor's Degree in Special Education. *Revista de Educación y Desarrollo*. 2018;(45):15–24. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/45/45_Amigon.pdf (accessed 20.03.2023).
19. Zhizhko E.A. Inclusion of Children with Different Capabilities in Regular Schools in Mexico: Purposes and Reality. *Andamios*. 2020;17(43):249–270. (In Spanish, abstract in Eng.) <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>
20. Cabrera-Mora L., Méndez-Puga A.M., López-Peñaloza J., Valadez-Sierra D. The Perception Teachers about Themselves and Their Practice in Special Education. *Revista de educación y Desarrollo*. 2015;33:39–44. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/33/33_Cabrera.pdf (accessed 20.03.2023).
21. Amigón-García R., Fernández-Pérez J.A. The Training of Teachers in Special Education. A Historical Look at Mexico from 1943 to 2018. *Revista de Educación y Desarrollo*. 2019;48:35–40. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/48/48_Amigon.pdf (accessed 20.03.2023).
22. Lara-García B., Huerta-Solano C.I., Gutiérrez-Cruz S. The Challenges of Inclusive Education and Its Relationship with the Graduate Level. *Revista de Educación y Desarrollo*. 2018;45:81–85. (In Spanish, abstract



in Eng.) Available at: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Lara.pdf (accessed 20.03.2023).

23. Navarro-Martínez E., Valadez-Sierra M., Soltero-Rodríguez N., Zambrano-Guzmán R., Nava-Bustos G., Sandoval-Martínez J. Cognitive Behavioral Training Program for Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. *Revista de Educación y Desarrollo*. 2013;25:71–76. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Navarro.pdf (accessed 20.03.2023).

24. Cruz-Cruz J.C. The Deaf as Emerging Subject to Vulnerability Processes and Equity in Higher Education: Visions, Documented Practices and Representations. *Emerging Trends in Education*. 2020;3(5):45–73. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://clck.ru/36ELx5> (accessed 20.03.2023).

25. Alvarado Guerrero I.R. Notes of Methodology in Special Education. Behavioral and Cognitive-Behavioral Tradition. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 2020;23(4):1767–1781. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/77732> (accessed 20.03.2023).

26. Álvarez-Rebolledo A.M., Santos Carreto M.G., Barrios González R.E. Psychometric Properties of the Questionnaire “Perception of Educational Inclusion in Higher Education”. *Sinéctica*. 2019;(53). (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n53/2007-7033-sine-53-00009.pdf> (accessed 30.10.2023).

27. Cruz Vadillo R. Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana. *Reencuentro. Analysis of University Problems*. 2016;28(72):151–178. (In Spanish) Available at: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/911> (accessed 20.03.2023).

28. Cruz Vadillo R. Inclusive Education, Teachers and Students with Disabilities: A Look from the Relational. *Sinéctica*. 2019;(53). (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2019000200004 (accessed 30.10.2023).

29. Cruz Vadillo R. The “Reasonable” Inclusions in the Field of Disability in Mexico: Inclusive Education Policy. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2021;51(1):91–118. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://clck.ru/36Bsy3> (accessed 20.03.2023).

30. Cruz-Vadillo R., Casillas Alvarado M.Á. Institutions of Higher Education and Students with Disabilities in Mexico. *Revista de la educación superior*. 2017;46(181):37–53. (In Spanish, abstract in Eng.) <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>

31. Cruz Vadillo R. Students with Disabilities? Inclusion and Educational Justice: A Look from Special Education Undergraduate Students. *Emerging Trends in Education*. 2020;3(5):118–140. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://clck.ru/36EMiM> (accessed 20.03.2023).

32. Cruz-Vadillo R. Legal Requirements and Policy on Disability in the Universidad Veracruzana: Breakups, Misunderstandings and Omissions. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*. 2017;8(21):174–189. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://scielo.org.mx/pdf/ries/v8n21/2007-2872-ries-8-21-00174.pdf> (accessed 20.03.2023).

33. Guevara Benítez Y. Central Issues for the Psychologist in the Field of Special Education. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 2014;17(4):1375–1393. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/47908> (accessed 20.03.2023).

34. Iturbide Fernández P., Pérez Castro J. Professors’ Dilemmas in the Inclusion of University Students with Disabilities. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*. 2020;11:e1007. (In Spanish, abstract in Eng.) https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1007

35. López Campos A. Las instituciones de educación superior como espacios incluyentes. *Revista Digital Universitaria*. 2013;14(2). (In Spanish) Available at: <https://www.revista.unam.mx/ojs/index.php/rdu/article/view/242> (accessed 20.03.2023).

36. Paz Maldonado E.J. The Training of University Teachers for Attention to Diversity in Higher Education. *IE Revista De Investigación educativa de la REDIECH*. 2018;9(16):67–82. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502018000100067&script=sci_arttext (accessed 20.03.2023).

37. Pérez-Castro J. La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*. 2016;46. (In Spanish) Available at: <https://clck.ru/36HVDd> (accessed 20.03.2023).

38. Pérez-Castro J. Inclusion of Students with Disabilities in Two Mexican Public Universities. *Revista Innovación Educativa*. 2018;19(79):145–170. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: https://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100145 (accessed 20.03.2023).

39. Pérez-Castro J. Access to Education and Vulnerability Factors in People with Disabilities. *Voces de la educación*. 2020;5(10):59–74. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/242> (accessed 20.03.2023).



40. Pérez-Castro J. Conditions for Inclusive Teaching: Analysis from Barriers and Facilitators. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*. 2021;12(33):138–157. (In Spanish, abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
41. Pozos López A., Hermosillo García Á.M. Knowledge and Opinions of Psychology Students on the Human Rights of People with Disabilities. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 2015;18(4):1436–1460. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/53438> (accessed 20.03.2023).
42. Cárdenas Martínez L. Accompanying Virtual Students with Disabilities. *Revista mexicana de Bachillerato a distancia*. 2014;6(11):69–73. (In Spanish, abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2014.11.65010>
43. Carrión Mejía C., Romero Thomé G., Sánchez Iniestra D.Y. Tutoring at B@Unam. Examples of Cases Successful in Retaining Students Who Were at Risk of Desertion. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 2017;9(17):10. (In Spanish, abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2017.17.64966>
44. Sosa Zumárraga M.A. Teaching Perspectives in the Need of Inclusive Special Education at Uacam. A Case Study. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 2021;11(22). (In Spanish, abstract in Eng.) <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.969>
45. Borsani M., Gallicchio M.C. Institutional Invariables Which Makes the School Integration Process Very Difficult. *Estilos da Clinica*. 2001;6(10):141–146. (In Spanish, abstract in Eng.) Available at: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282001000100012&script=sci_abstract&tlng=en (accessed 20.03.2023).
46. Yarza de los Ríos V.A. Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y educación especial: pensando históricamente la educación especial en América Latina. *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*. 2011;1(1):3–21. (In Spanish) Available at: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3582/yarzaruedes1.pdf (accessed 20.03.2023).

Submitted 19.05.2023; revised 04.09.2023; accepted 13.09.2023.

Поступила в редакцию 19.05.2023; поступила после рецензирования 04.09.2023; принята к публикации 13.09.2023.

About the authors:

Katherine Gajardo, Ph.D. in Transdisciplinary Research in Education, Master in Research in Social Sciences, Master in Educational Research and Innovation, Postdoctoral Researcher in the Department of Pedagogy, University of Valladolid (1 University Sq., Segovia 40005, Spain), Bachelor in Education (Ped.), University of Santiago de Chile (3363 Bernardo O'Higgins Ave., Santiago 9170022, Chile), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9972-6116>, **Scopus ID:** 57225348886, **Researcher ID:** ABA-2067-2020, katherine.gajardo@uva.es

Judith Cáceres-Iglesias, Degree in Early Childhood Education, Master in Social Science Research, Ph.D. in Transdisciplinary Research in Education, Postdoctoral Researcher in the Department of Pedagogy, University of Valladolid (1 University Square, Segovia 40005, Spain), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5831-6986>, **Scopus ID:** 58243467600, judith.caceres@uva.es

Noelia Santamaría-Cárdaba, Degree in Primary Education, Degree in Sociology, Master in Social Science Research, Ph.D. in Transdisciplinary Research in Education, Assistant Professor Doctor in the Department of Pedagogy, University of Valladolid (1 University Square, Segovia 40005, Spain), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6864-9330>, noelia.santamaria.cardaba@uva.es

Ana Fabiola Meza-Cortés, Bachelor in Special Education at the Humberto Ramos Lozano Normal School of Specialization (Porfirio Díaz St., Center, Monterrey 64000, Mexico), Bachelor in Psychology, Digital Institute of Puebla (Hidalgo Ave., Camino a San Lorenzo la Joya S/N, Tepeaca 75200, Mexico), Master in Applied Research in Education, Doctoral Candidate, Predoctoral Researcher in the Department of Pedagogy, University of Valladolid (1 University Square, Segovia 40005, Spain), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2898-6591>, anafabiola.meza@uva.es

Authors' contribution:

K. Gajardo – principal investigator; led the research process; conducted the initial search; carried out the analysis and coding of the complete texts; drafted the manuscript.

J. Cáceres-Iglesias – participated in the initial search; analysis; and coding of the complete texts; drafted the manuscript.

N. Santamaría-Cárdaba – managed the exclusion of documents that did not meet the required characteristics; conducted the analysis and coding of the complete texts, and handled the formatting and editing of the manuscript.



A. F. Meza-Cortés – excluded documents that did not meet the characteristics; conducted the analysis and coding of the complete texts, and also handled the formatting and editing of the manuscript.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Гахардо Кэтрин, доктор философии (трансдисциплинарные исследования), магистр (социальные науки), магистр (образовательные исследования и инновации), докторант-исследователь департамента педагогики Вальядолидского университета (40005, Испания, г. Сеговия, Университетская пл., д. 1), бакалавр образования (педагогика) Университета Сантьяго де Чили (9170022, Чили, г. Сантьяго, ул. Бернардо О'Хиггинса, д. 3363), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9972-6116>, **Scopus ID:** 57225348886, **Researcher ID:** ABA-2067-2020, katherine.gajardo@uva.es

Касерес-Иглесиас Джудит, степень по дошкольному образованию, магистр (социальные науки), доктор философии (междисциплинарные исследования в области образования), докторант департамента педагогики Вальядолидского университета (40005, Испания, г. Сеговия, Университетская пл., д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5831-6986>, **Scopus ID:** 58243467600, judith.caceres@uva.es

Сантамария-Кардаба Ноэлия, магистр (социальные науки), соискатель докторской степени по междисциплинарным исследованиям в области образования, докторант-исследователь департамента педагогики Вальядолидского университета (40005, Испания, г. Сеговия, Университетская пл., д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6864-9330>, noelia.santamaria.cardaba@uva.es

Меса-Кортес Ана Фабиола, бакалавр специального образования Нормальной школы специализации им. Умберто Рамоса Лосано (64000, Мексика, г. Монтеррей, ул. Порфирио Диаса), бакалавр психологии Института цифровых технологий штата Пуэбла (75200, Мексика, г. Тепеака, пр. Итальяго (дорога в Сан-Лоренсо-ла-Хойя б/н)), магистр прикладных исследований в области образования, докторант-исследователь департамента педагогики Вальядолидского университета (40005, Испания, г. Сеговия, Университетская пл., д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2898-6591>, anafabiola.meza@uva.es

Заявленный вклад авторов:

К. Гахардо – главный исследователь; руководство процессом исследования; первичный поиск; анализ и кодирование полных текстов; подготовка рукописи.

Д. Касерес-Иглесиас – первичный поиск; анализ и кодирование полных текстов; проект рукописи.

Н. Сантамария-Кардаба – исключение документов, не отвечающих требуемым характеристикам; анализ и кодирование полных текстов; доработка рукописи.

А. Ф. Меса-Кортес – исключение документов, не отвечающих заданным характеристикам; анализ и кодирование полных текстов; доработка рукописи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Personalizing the Way of Teaching LSP

*T. S. Makarova^a, E. E. Matveeva^a, M. A. Molchanova^a,
E. A. Morozova^a, N. V. Burenina^b*

^a *Moscow City University, Moscow, Russian Federation*

^b *National Research Mordovia State University, Saransk, Russian Federation*

✉ bureninany@mail.ru

Abstract

Introduction. The problem of effective teaching language for special purposes (LSP) to the students of non-linguistic professions has been discussed for a long time and in full details by academicians both in Russia and foreign countries. As the result of multiple and thorough surveys general problems of the given situation have been revealed, the way out being defined as special training/retraining of LSP teachers. But in language education publications it is hardly possible to find the description of the program aiming at the training of the above mentioned teachers. The aim of the article is to present effective approaches to teaching LSP and offer the developed master program “Methods of teaching LSP” as a means to solve the problems mentioned above.

Materials and Methods. The research methods used are a combination of analytical review of studies by Russian and foreign researchers and interpretation of the results obtained by interviewing university teachers specializing in teaching foreign languages to students completing Bachelor’s or Master’s degree programs. The survey was conducted to assess the level of readiness of professional educators to design the structure and content of programs for teaching LSP, and actually conduct classes within the specified language-teaching area, 81 teachers being responders.

Results. As a result of the undertaken review of theoretical works and analysis of the conducted survey a master program “Methods of teaching LSP” was designed for training graduates who will then teach English or Russian as a foreign language at industry-specific higher schools. The developed program focuses on instructing future LSP educators to work out a personalized educational route adjusted to the level of foreign language skills of a student and their prospective professional activities.

Discussion and Conclusion. The master program developed by the authors as well as the content of the subjects suggested as its integral part are expected to become a productive way of training LSP educators who are supposed to acquire a number of special skills and competences described in the article. Distant learning and e-learning technologies are also engaged in the program to facilitate learners’ more efficient independent activities. The master program is seen as one of the means of modernizing LSP teachers’ professional training which meets the long-term needs of the Russian education system.

Keywords: language for specific purposes, teacher training, non-linguistic universities, personalized education, LSP educators

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

For citation: Makarova T.S., Matveeva E.E., Molchanova M.A., Morozova E.A., Burenina N.V. Personalizing the Way of Teaching LSP. *Integration of Education*. 2023;27(4):681–693. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.681-693>





Оригинальная статья

Индивидуализация преподавания иностранного языка для специальных целей

Т. С. Макарова¹, Е. Е. Матвеева¹, М. А. Молчанова¹,
Е. А. Морозова¹, Н. В. Буренина²✉

¹ Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация

² МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Российская Федерация
✉ bureninanv@mail.ru

Аннотация

Введение. Проблема эффективного обучения иностранному языку для специальных целей (LSP) студентов неязыковых специальностей и направлений подготовки давно и активно обсуждается представителями академического сообщества не только в России, но и за рубежом. В результате многочисленных и тщательно проведенных исследований выявлены основные проблемы данной ситуации, решение которых видится в специализированной подготовке/переподготовке преподавателей LSP. Однако в академической литературе, посвященной лингвистическому образованию, отсутствует описание конкретных программ, нацеленных на подготовку такого рода лингводидактов. Цель статьи – представить результаты исследования эффективных подходов к обучению LSP и предложить разработанную магистерскую программу «Методы обучения языку для специальных целей» в качестве инструмента для решения обозначенных проблем.

Материалы и методы. Методы исследования включали аналитический обзор работ релевантной тематики российских и зарубежных авторов, а также анализ результатов анкетирования преподавателей иностранного языка в неязыковых вузах. Для определения уровня готовности обучающихся к разработке структуры и содержания программ обучения языку для специальных целей и их реализации на практике было проведено анкетирование, в котором приняли участие 81 человек.

Результаты исследования. Разработана программа магистратуры «Методы обучения языку для специальных целей», предназначенная для подготовки выпускников, которые впоследствии будут обучать английскому или русскому языку как иностранному студентов отраслевых вузов. Программа также акцентирует внимание на подготовке будущих преподавателей языка для специальных целей к разработке индивидуального образовательного маршрута, учитывающего уровень владения иностранным языком обучающегося и область его будущей профессиональной деятельности.

Обсуждение и заключение. Представленная магистерская программа, а также предлагаемые в ее рамках дисциплины станут эффективным путем подготовки преподавателей языка для специальных целей, которые сформируют специальные компетенции, обозначенные в статье. В программе предусмотрено использование дистанционных и цифровых технологий для организации самостоятельной работы обучающихся. Разработанная программа магистратуры рассматривается как одно из средств модернизации профессиональной подготовки преподавателей языка для специальных целей, что соответствует потребностям российской системы образования в долгосрочной перспективе.

Ключевые слова: язык для специальных целей, профессиональная подготовка учителей, нелингвистические университеты, персонализированное обучение, преподаватели языка для специальных целей

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Индивидуализация преподавания иностранного языка для специальных целей / Т. С. Макарова [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 4. С. 681–693. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.681-693>

Introduction

Effective approaches to teaching languages for specific purposes (LSP) in non-linguistic universities are in the focus of the paper, since the strategic goal of learning a foreign language in a university classroom is the development of

professional and communicative competence ensuring the student is ready to participate in professionally significant intercultural communication with colleagues worldwide [1]. The authors concentrate on the set of competences that make it possible for LSP educators

to maximize the academic progress of every learner, no matter what their language background is. This has become especially significant due to the digitalization and computerization of education process [2].

The relevance of the research conducted by the authors of the article is determined by the Russian Educational Standard requirements for developing intercultural, professional, and special competences of a foreign language teacher [3] enabling them to design appropriate approaches to teaching foreign languages, LSP in particular. A similar reason underlies the need for academic programs of teacher training universities being aimed at developing special foreign language teachers' competences while teaching LSP [4].

The research focuses on developing such competences in pedagogical, instructional and project activities in order to refine the professional competence paradigm of students completing the bachelor program "Pedagogical education". Such competences include LSP educators' readiness to design courses of teaching LSP, to develop teaching aids in order to adjust textbooks and learning packages used in non-linguistic institutions, to use and test special approaches to teaching LSP with the aim of involving all the learners in the educational process. This approach will allow the LSP educator to implement their learners' professional potential to the full extent at various levels of foreign language instruction [5].

The coauthors of the paper have considerable experience of teaching English as a foreign language and Russian as a foreign language at the level of post-secondary education. They have lately been involved in carrying out joint educational projects such as designing the layout of the bachelor program comprising two majors "Information technologies and the English language", "Biology and the English language", "Geography and the English language". They have also worked out the content and conducted in-service vocational courses for university teachers aimed at developing the skills of giving subject-specific lectures and participating with reports at conferences devoted to the subject that they teach. The authors of the paper have also taken part in the implementation of the urban level project of "Digital didactics" and "Perfecting

the educational content and the education environment" carried out by the State autonomous educational institution of higher education of the City of Moscow "Moscow City University" (Moscow, Russia).

The authors' collective theoretical, scientific and practical experience in teaching LSP and in training LSP educators calls for modernizing LSP educators' professional training. The authors consider that it is necessary to significantly alter the system of multilevel LSP educators' training so that it would be focused not only on content and language integrated learning, but also on personalized education.

This approach is aimed at solving the existing contradiction between the required LSP educators' set of competences and the lack of educational tools, both classical ones and advanced technical and interactive, to develop the competences needed. Moreover, in non-linguistic universities LSP educators have to teach students who initially have different levels of a foreign language. This contradiction may be eliminated if teaching is based on the principle of the personalized content of LSP teaching, if technologies of personalized education, enabling to teach a foreign language to all learners with regard to their level of language acquisition are used. A key notion here is personalized education based on the learner-centered approach, taking into account learners' individual educational demands at various levels of LSP teaching and learning. This dimension highlights the requirement for LSP teachers to master the technologies of developing a foreign language communicative competence via designing personalized instructional courses targeted at achieving the planned learning results by all learners. Mastering special competences in personalized teaching will enable the teacher to solve instructional problems efficiently to the advantage of all learners, thus preventing a situation when educational content is, on the one hand, excessive for some students, on the other hand, is insufficient for others.

The authors are aware that effective approaches to teaching LSP include LSP educators' competences to design an individual learner-centered curriculum for each student considering the principles of humanization, individualization and openness of education.



Literature Review

The growing interest in language for specific purposes, which is perceived as a set of language units (mainly vocabulary) serving as a means of conveying messages in professional discourse [6; 7], has increased the number of LSP courses at universities and colleges worldwide. As a result, teachers often begin to teach LSP without any special professional preparation, as J. Kic-Drgas and J. Woźniak mention in their article 'Training outcomes based on identified gaps between LSP provision in Europe and LSP teachers' needs' [8], since using correct language means and taking into account the addressee factor is of great importance [9].

Besides, the issue of English-medium instruction of disciplinary subjects has arisen lately bringing about the challenges that teachers and researchers of language for specific purposes face worldwide [10; 11]. Therefore, the problem of appropriate qualifications and training for university staff engaged in delivering courses in a foreign language for specific purposes has been viewed as significant [4; 12]. LSP teacher education programs, as H. Basturkmen highlights, have concerned both pre-service and in-service LSP teacher education [13].

Apart from introducing new language structures, making learners practise language items, using the language within fairly controlled parameters [14], LSP teachers face additional demands that include, according to T. Dudley-Evans and M. J. St John [15], the roles of a teacher, course designer, materials provider, collaborator (with subject specialists), researcher and evaluator of courses, materials and student learning that create the common communicative space [7].

As G. Taillefer suggests, an LSP educator also ought to be an advisor on content and language integrated learning programmes in English-medium university teaching contexts [16]. H. Basturkmen points out that LSP (ESP) teachers are involved in research and in curriculum and materials development tasks as well as teaching [13].

In terms of CLIL, E. Corino and C. Onesti suggest corpus-based methodology that will promote the development of teachers' and students' competences to move away from

mere surface of texts towards understanding meanings and structures [17].

T. Morell emphasizes that LSP specialists need to be trained by content specialists and to do their own research to support 'best practice' in classrooms [10]. J. Kic-Drgas in 'Development of soft skills as a part of an LSP course' also suggests the idea of soft skills oriented LSP teaching as a means of bridging the gap between the lack of knowledge of a foreign language for specific purposes and the increasing internationalization of all spheres of people's life [18]. These technologies can help facilitate learning process, increase learners' motivation [19] and provide students' participation in real life academic events in digital learning environment [20; 21]. E. M. Silva et al. suggests creating an e-learning based package for LSP educators to guide them in innovating their language teaching methodologies through the effective use of quality digital based open educational resources teaching sources [22].

Materials and Methods

The methods of the research applied combine the analytical review of the studies carried out by the authors in Russia and abroad and the interpretation of the results of interviewing university teachers who specialize in teaching foreign languages, including Russian as a foreign language, to students studying for their bachelor's or master's degrees at Moscow City University (MCU) and at National Research Mordovia State University (MRSU).

At the first stage of the survey a questionnaire was worked out. The major aim of the questionnaire was to assess the level of readiness of professional educators to design the structure and content of programs for teaching language for specific purposes, actually conduct classes within the specified language-teaching area, choose and / or create relevant teaching materials, develop tools necessary to evaluate academic progress of students and critically consider the results of program implementation. The questions were also to establish whether there existed knowledge and skills deficiencies, which could prevent qualified university teachers from effectively teaching language



for specific purposes. All the responders had been informed about the aim of the survey and expressed their willingness to co-operate with the authors.

Forty-nine teachers of MCU and twenty-nine teachers of MRSU were interviewed during the survey. The teachers who participated in the survey mostly worked in the department of English studies and cross-cultural communication of Moscow City University as the department was appointed in 2019 to be the principal one responsible for teaching English at several institutes which are part of Moscow City University where students study to work in the spheres of mathematics, information technologies, sports, biology, geography, special needs education, law, culture, arts, etc. At the time when the teachers filled in the questionnaire most of them were either engaged or used to be engaged in teaching English to students of such institutes as the Institute of Culture and Arts, the Institute of Natural Sciences and Sports Technologies, the Institute of Digital Education, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, the Institute of Law and Management, the Institute of Special Education and Psychology, and the Institute of Foreign Languages of MCU.

The MRSU interviewed teachers worked at the Department of Foreign Languages and taught English, German and French at all departments and institutes of MRSU to students of Bachelor, Specialist, Master and

post-graduate study programs who specialize in the spheres of Humanities, Natural Sciences, Engineering, IT, Art, Social assistance, etc.

The questionnaire comprised 6 questions which were compiled to obtain the information on the following topics: the number of years the respondent had been working as a teacher at the level of post-secondary education, the respondent's professional experience in the sphere of teaching language for specific purposes, topical areas of LSP the respondent dealt with, difficulties they faced when teaching LSP and additional professional education the respondent might need in order to efficiently cope with the difficulties which were pointed out during the survey.

When the survey was carried out, professional teaching experience of the respondents at the level of post-secondary education varied from one to 48 years (Fig. 1).

All the participants admitted having taught LSP to students for at least a year or some years. Topical areas of LSP the responders dealt with were numerous with aviation and engineering as the areas rarely named by the teachers and mathematics, digital technologies, education for special needs, arts, natural sciences, law and management as the areas most often mentioned. The result was to be expected, as the teachers who participated in the survey mostly had to teach English, German, French (or Russian) for specific purposes to the students studying in the institutes of MCU and MRSU mentioned above.

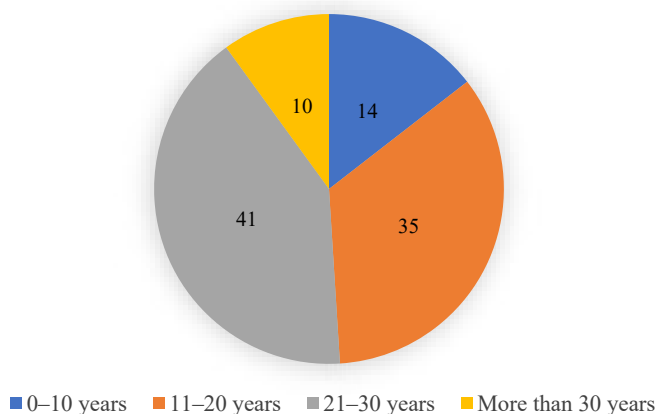


Fig. 1. Experience of teaching LSP

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



Some of the teachers noted that although they predominately worked with the students of MCU studying at the institute of foreign languages they felt they had to make their course content more specific to cover the language educational needs of students studying for their master's degree due to the features of the profiles of the master's programs such as "Teaching English and Russian as a foreign language", or "Language and culture for special needs", or "Personalized education".

The same necessary adaptation of the language content and methodological tools were mentioned by MRSU teachers who had to teach both categories of students: those majoring in foreign languages and those who will use a foreign language only as a means in their future professional activities.

The question in the survey that was crucial to our research required the respondents to describe the difficulties they had to face when teaching students LSP.

The areas of concern that were mentioned by most respondents were the following: lack of efficient teaching materials that could be relied on when planning the course (37.8%); difficulties with establishing the language needs of students studying LSP (25.4%); problems with working out the order of covering language topics (be it grammar, vocabulary, or phonetics) (12%); the problem of choosing the content of the course (27.2%). Also, the teachers noted that it was difficult for them to figure out the basic principles determining the way LSP should be taught to a particular group of students (26.4%); they pointed out that the groups they taught were predominantly heterogeneous regarding their language level and skills (43.2%); they also indicated that assessment of language skills gained proved to be most difficult (36.8%). Some of the respondents indicated that they had difficulties with special terminology of the relevant professional sphere of the students taught (17.2%). Among other areas of teachers' concern were insufficient quantity of hours for teaching LSP, shifting from one professional language to another rather frequently because of unavoidable change in teachers' curriculum, low level of students' motivation of learning LSP (21.7%). It should be noted as well that 24.7% of the interviewed teachers found no difficulties in teaching LSP. In our opinion it

can be explained by the fact that at the moment of the research being done more than half of the respondents had had rather a long period of teaching LSP (Fig. 2).

To conclude, the teachers' responses indicated that they found it hard to answer the most important question for any foreign language teacher who works at the level of post-secondary education, namely, "What language should be taught and what language skills should be developed to achieve learning objectives?"

The analysis of the teachers' responses allowed us to state that all troublesome issues were caused by a certain deficiency of methodological knowledge necessary to identify the best course content and approaches to teaching LSP.

The question of what would be truly useful to give the respondent enough confidence and boost their readiness to teach LSP was predominantly answered in a precise and explicit way. All the respondents pointed out the necessity of arranging short time in-service tutorials with such issues as methodology of planning LSP courses, the adaptation of teaching materials, methods and criteria of assessing learning outcomes, the use of informational communication technologies in such situations included.

40.8% of interviewed teachers answered the fifth question of the survey "Is it necessary to train prospective teachers to make them ready to teach LSP?" affirmatively while 81.6% of them pointed out that this kind of training should be carried out at the level of master programs. This response was crucial for our research since it indicated the explicitly expressed need of the teaching community to be trained for a prolonged period of time in order to be able to teach LSP.

It should be mentioned that the last question of the survey was meant to measure the level of satisfaction of the teachers regarding the way methodological support of LSP teaching was arranged by the heads of the department. 91.8% of the responders indicated that they were satisfied with the fact that short tutorials were organized on a regular basis to discuss the issues of planning LSP classes and working out the content of them. All the teachers who actually taught LSP indicated their acute need to clearly see the outline of the whole LSP course in order to effectively plan their classes and anticipate learning outcomes (Fig. 3).

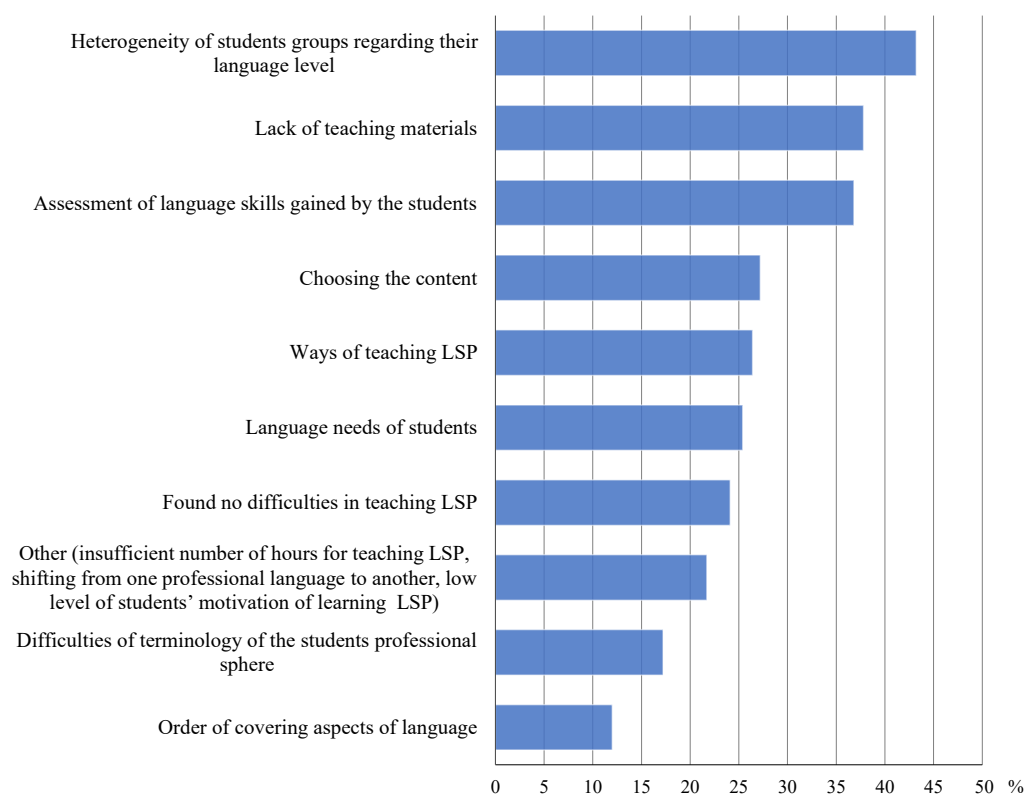


Fig. 2. Areas of teachers' concern

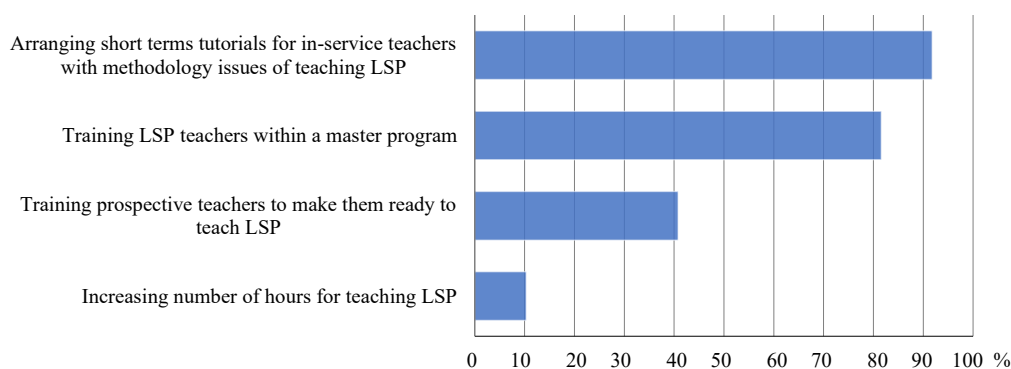


Fig. 3. Ways improving the situation with LSP

Results

In the following part of the article, we shall dwell upon the possible content of a FL teacher master program “Methods of teaching LSP”. The program is seen as unique for it allows those studying it to choose the language to work with (English or Russian as a foreign language) and therefore it can become a major way of training LSP educators at least

in Moscow and Saransk. The program that was designed at the department of English studies and cross-cultural communication of state autonomous educational institution of higher education of the city of Moscow “Moscow City University” has been launched in the academic year 2023–2024.

The program is meant to cover the gap between the acute necessity felt in industry-specific



high schools of training qualified professionals who are able to apply foreign language skills in order to solve professional tasks and the actual lack of LSP educators who are able to design education courses of English or Russian for specific purposes and elaborate adequate teaching materials to make their courses effectively work at the level of tertiary education.

Thus, the major objective of the program is seen as training graduates whose professional competencies allow them to adapt teaching of English or Russian as a foreign language so as it meets professional communicative needs of students studying in industry-specific high schools. In practice it means that the graduates of the program will be aware of the peculiarities of teaching a foreign language at industry-specific higher schools.

Language for specific purposes (in our case these are the English and Russian languages) are treated by the authors of the program from the perspective of cross-disciplinary approach to teaching a foreign language when “specific purposes” do not only mean the specific features of professional discourse but also specific educational needs of learners and their educational goals.

Training future LSP educators to build a personalized educational route adjusted to the level of foreign language skills of a learner and their prospective professional activities is also what the program focuses on.

The graduate of the program is expected to be able to single out the features specific for effectively teaching a foreign language at a given higher school and organize the studying process accordingly.

The layout of the key subjects bound to develop the abovementioned skills of a graduate is given below.

It is believed that studying should be organized within the framework of three educational modules. This scheme is common for the majority of pedagogical master programs realized at Moscow City University.

Module 1 is supposed to be of a general theoretical character. It includes courses devoted to methods of research work in the sphere of foreign language education; innovations in foreign language education; basics of polylingual education; contemporary challenges of home and foreign education as well as cross-cultural

workshops. Students have the opportunity to choose elective courses such as the Terminology of pedagogical discourse or Special vocabulary in teaching a foreign language.

Module 2 is meant to introduce core teaching courses such as General methods of teaching LSP. It includes a variety of elective courses whose objective is to develop the skills of designing educational LSP courses, creating educational materials for LSP courses, evaluating specific features of teaching LSP. The key point here is that students can choose what language for specific purposes they plan to work with. It can either be English or Russian as a foreign language.

The courses that are included into Module 3 are more specific. Their objective is to allow students to perfect their own communicative skills and develop particular skills necessary to effectively teach LSP. We would name here courses devoted to frameworks used for teaching communicative approaches, approaches for teaching pronunciation skills within communicative learning, content and language integrated learning for working with ESP, terminology. Elective courses are presented by a number of subjects connected with applied linguistics.

Discussion and Conclusion

The master program, the layout of which was described above, could become an effective tool for training LSP educators in the Russian Federation.

A projected result may be specified as a list of special competences of the LSP teacher who takes into account parameters of present day global LSP educational environment. The master program described above is aimed at developing special LSP educators' competences so that they will be able to do the following [23]:

- 1) to diagnose learners' language level in order to personalize LSP teaching;
- 2) to design educational programs taking into account learners' language level;
- 3) to adjust available teaching practices and textbooks in order to guarantee that all students will be able to achieve planned academic results at different levels of learning LSP;
- 4) to accordingly plan classroom and extra curriculum activities.



The content of the subjects within the master program discussed, such as Adjusting learning packages in the context of personalized LSP teaching, Learners' independent activity management, Planning the learning process based on students' language level and some others relating to personalized LSP teaching, will prepare the pedagogical university graduate for the following:

- 1) to organize their knowledge on the aims of LSP teaching at different levels and in various educational institutions;
- 2) to use technologies of personalized teaching including the ones of linguo-methodical instructional support;
- 3) to develop productive assessment tools, ways of adjusting learning materials to learners' language level;
- 4) to plan a 'personalized' class and audience management;
- 5) to use information technology tools and the systems of instruction management (smartboards, podcasts, blogs, web-page, quizzes, flashcards, etc.).

It should be highlighted that being aware of the technologies of mastering a foreign language autonomously, of information technologies, distant learning and e-learning technologies will facilitate learners' more efficient independent activities, both in class and out of the University.

Pedagogical universities graduates will apply their knowledge and skills in the areas of personalized LSP teaching in various educational institutions, in organizations of further education, and when developing their own scientific and methodological materials [24]. The pragmatic focus of the research may be the fact that pedagogical universities graduates will be able to diagnose a specific educational situation and to productively work at any educational institution [25].

The modernization of LSP teachers professional training is in compliance with relevant needs of the education system of the Russian Federation and with its long-term perspective. Being aware of that, the authors of the article are actively engaged in scientific, methodological and practical teaching activities, implement a number of educational projects aimed at improving educational environment, promote learners' creativity and professional advancement. The projects promote furthering Moscow City University and National Research Mordovia State University educational activity with respect to developing the continuous system of high quality secondary and higher education. The system is aimed at providing the implementation of individual academic programs for LSP learners as well as graduates' higher competency via taking full account of real working activity in the educational process.

REFERENCES

1. Tareva E.G., Tarev B.V. The Assessment of Students' Professional Communicative Competence: New Challenges and Possible Solutions. *XLinguae*. 2018;11(2):758–767. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.59>
2. Anikina N.V., Ivanova I.A., Gordina S.V. [The Informational Culture of a Personality as an Integral Marker of a Person's Development Level in the System of Continuous Education]. *Integration of Education*. 2012;(4):108–113. (In Russ.) Available at: <https://edumag.mrsu.ru/content/pdf/12-4.pdf> (accessed 20.06.2023).
3. Földes Cs., Furmanova V.P. Intercultural Communication in the Professional Training of Master's Students: Concept and Structure of a Joint Educational Project. *Integration of Education*. 2020;24(4):591–607. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.591-607>
4. Cherkashina E.I. Modern Tendencies in Foreign Language Teachers Training. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2012;(5):58–64. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/cherkashina_e_i_58_64_5_120_2012.pdf (accessed 20.06.2023).
5. Yazikova N.V. [Content and Language Integrated Teaching of Professional Communication on the Basis of a Textbook Professional Communication]. *Foreign Languages at School*. 2021;(7):55–63. (In Russ.) EDN: MAMTJR
6. Grinev-Grinevich S.V., Sorokina E.A. [Studying Scientific Notions Development on the Basis of their Nomination Dynamics]. *Cognitive Language Studies*. 2023;(1):157–166. (In Russ.) EDN: CSBMHF
7. Sorokina E.A. Features of the Russian Professional Language in the Field of Linguistics. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*. 2021;(1):82–91. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.37482/2687-1505-V077>



8. Kic-Drgas J. Translation in the ESP Teaching. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2014;2(2):253–261. Available at: <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/100> (accessed 20.06.2023).
9. Tareva E., Kazantseva A., Tarev B. The Impact of Addressee Factor for Scientific Text Writing. In: Anikina Z. (ed.) Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEHGIP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems. Vol. 131. Cham: Springer; 2020. p. 751–759. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_80
10. Morell T. EMI Teacher Training with a Multimodal and Interactive Approach: A New Horizon for LSP Specialists. *Language Value*. 2020;12(1):56–87. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2020.12.4>
11. Vikulova L., Khoutyz I., Makarova I., Gerasimova S., Borbotko L. Information Resources for Foreign Language Teachers' Self-Development: Overview. In: Anikina Z. (ed.) Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEHGIP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems. Vol. 131. Cham: Springer; 2020. p. 119–127. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_13
12. Goryunova E.S., Frantsuzskaya E.O., Kulakovskaya K.V., Andreeva T.L., Sidorova T.B. Experience of “Theory and Practice in Foreign Languages Teaching (English, French, Chinese, Japanese, Korean)” Training Provision in Tomsk State University. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2018;(45/1):127–135. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://vestnik.kemgik.ru/upload/iblock/0bc/0bcd7faab6495ec9f41c3d4df67bd0ff.pdf> (accessed 20.06.2023).
13. Basturkmen H. LSP Teacher Education: Review of Literature and Suggestions for the Research Agenda. *Iberica*. 2014;(28):17–34. Available at: <http://www.revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/237> (accessed 18.01.2023).
14. Hall D.R. Teacher Education for Language for Specific Purposes. In: Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford: Blackwell Publishing; 2013. p. 5537–5542. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1144>
15. Gu H., Bo H., Ren L. Developing ESP Teaching Materials Based on the Analysis of Information Engineering Majors' Needs. *Open Journal of Social Sciences*. 2019;7(10):121–131. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.710011>
16. Taillefer G. CLIL in Higher Education: the (Perfect?) Crossroads of ESP and Didactic Reflection. *ASp*. 2013;63:31–53. <https://doi.org/10.4000/asp.3290>
17. Corino E., Onesti C. Data-Driven Learning: A Scaffolding Methodology for CLIL and LSP Teaching and Learning. *Frontiers in Education*. 2019;4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00007>
18. Kic-Drgas J. Development of Soft Skills as a Part of an LSP Course. *E-mentor*. 2018;(2):27–36. <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1349>
19. Tenieshvili A. Towards Various Aspects of Teaching Language for Specific Purposes (LSP) at Higher Education Institutions. *Journal of Foreign Language Education and Technology*. 2019;4(1):111–126. Available at: <https://www.jflet.com/articles/towards-various-aspects-of-teaching-language-for-specific-purposes-lsp-at-higher-education-institutions.pdf> (accessed 18.01.2023).
20. Bovenko M., Kuchina S., Panova E., Shifman D., Barancheva E. Digital Multimodal Projects in LSP and CLIL Courses. In: Anikina Z. (ed.) Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. IEEHGIP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems. Vol. 499. Cham: Springer; 2022. p. 243–252. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9_26
21. Voynatovskaya S.K., Antonova S.V., Sevinç S. Innovative Learning Platforms in LSP Teaching at the University Level. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2018;(6):68–77. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2018.88..6..005>
22. Silva E.M., Chumbo I., Gonçalves V., Martins C., Dotras Bravo A., Alves A.M. The QuILL Project: Embracing Digital Technology in LSP Teaching in Higher Education. In: Proceedings of XVII CercleS International Conference 2022. Porto; 2022. Available at: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/25893> (accessed 18.01.2023).
23. Zazykova N.V. [A Contemporary's View on the Evolution of Paradigms in TFL Methodology]. *Foreign Languages at School*. 2019;(5):12–17. (In Russ.) EDN: CCRYBX
24. Tareva E.G. [Approaching Foreign Language Teacher Mindset]. *Foreign Languages at School*. 2022;(5):5–13. (In Russ.) EDN: RZZXUD
25. 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. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-191-223>

Submitted 27.07.2023; revised 18.09.2023; accepted 26.09.2023.

About the authors:

Tatiana S. Makarova, Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of English Language Theory and Cross-Cultural Communication, Moscow City University (4/1 2nd Selskohozyaistvenniy Proezd, Moscow 129226, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0148-4927>, **Scopus ID:** [57200195258](https://orcid.org/0000-0003-0148-4927), makarovats@mgpu.ru

Eugenia E. Matveeva, Cand.Sci. (Philol.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of English Language Theory and Cross-Cultural Communication, Moscow City University (4/1 2nd Selskohozyaistvenniy Proezd, Moscow 129226, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6002-5283>, **Scopus ID:** [57200190604](https://orcid.org/0000-0001-6002-5283), matveevae@mgpu.ru

Maria A. Molchanova, Cand.Sci. (Philol.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of English Language Theory and Cross-Cultural Communication, Moscow City University (4/1 2nd Selskohozyaistvenniy Proezd, Moscow 129226, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7254-9359>, **Scopus ID:** [57200195951](https://orcid.org/0000-0001-7254-9359), molchanovama@mgpu.ru

Elena A. Morozova, Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of English Language Theory and Cross-Cultural Communication, Moscow City University (4/1 2nd Selskohozyaistvenniy Proezd, Moscow 129226, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3880-195X>, **Scopus ID:** [57200193552](https://orcid.org/0000-0002-3880-195X), morozovaea@mgpu.ru

Natalia V. Burenina, Cand.Sci. (Philol.), Dean, Chair of Foreign Languages, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6613-6857>, **Scopus ID:** [57200194191](https://orcid.org/0000-0001-6613-6857), bureninanv@mail.ru

Authors' contribution:

T. S. Makarova – formulating the conceptual framework of knowledge and skills necessary for teaching language for specific purposes; studying Russian and foreign source materials on peculiarities of training educators to teach LSP; result analysis; writing the article.

E. E. Matveeva – exploring and reviewing source materials on LSP and teaching LSP at the level of post-secondary education; analysis; writing the article.

M. A. Molchanova – describing the structure and contents of the LSP master program; analysis of the results of the survey; writing the article.

E. A. Morozova – formulating the problem of the research work described in the article; critically analyzing the sources; writing the article.

N. V. Burenina – participating in the discussion of the materials; reviewing research methods; developing a questionnaire; doing the survey; analysis; proof-reading; editing and adding to the text of the article.

All the authors have read and approved the final manuscript.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Tareva E. G., Tarev B. V. The Assessment of Students' Professional Communicative Competence: New Challenges and Possible Solutions // XLinguae. 2018. Vol. 11, issue 2. P. 758–767. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.59>
2. Аникина Н. В., Иванова И. А., Гордина С. В. Информационная культура личности как интегральный показатель уровня развития индивида в системе непрерывного образования // Интеграция образования. 2012. № 4. С. 108–113. URL: <https://edumag.mrsu.ru/content/pdf/12-4.pdf> (дата обращения: 20.06.2023).
3. Фёльдеш Ч., Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация в профессиональной подготовке магистрантов: концепция и структура совместного образовательного проекта // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 4. С. 591–607. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.591-607>
4. Черкашина Е. И. Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 5. С. 58–64. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/cherkashina_e_i_58_64_5_120_2012.pdf (дата обращения: 20.06.2023).
5. Языкова Н. В. Технология предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению на основе учебного пособия Professional communication: ELT // Иностранные языки в школе. 2021. № 7. С. 55–63. EDN: MAMTJR



6. Гринев-Гриневич С. В., Сорокина Э. А. Об изучении развития научных представлений на основе динамики их наименований // Когнитивные исследования языка. 2023. № 1. С. 157–166. EDN: CSBMHF
7. Сорокина Э. А. Особенности русского профессионального языка в области лингвистики // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 1. С. 82–91. <https://doi.org/10.37482/2687-1505-V077>
8. Kic-Drgas J. Translation in the ESP Teaching // The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. 2014. Vol. 2, no. 2. P. 253–261. URL: <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/100> (дата обращения: 20.06.2023).
9. Tareva E., Kazantseva A., Tarev B. The Impact of Addressee Factor for Scientific Text Writing // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEEHGIP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems ; ed by Z. Anikina. Vol. 131. Cham : Springer, 2020. P. 751–759. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_80
10. Morell T. EMI Teacher Training with a Multimodal and Interactive Approach: A New Horizon for LSP Specialists // Language Value. 2020. Vol. 12, no. 1. P. 56–87. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2020.12.4>
11. Information Resources for Foreign Language Teachers' Self-Development: Overview / L. Vikulova [et al.] // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEEHGIP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems ; ed by Z. Anikina. Vol. 131. Cham : Springer, 2020. P. 119–127. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_13
12. Опыт реализации программы профессиональной переподготовки «Теория и практика преподавания иностранных языков (английский, французский, китайский, японский, корейский языки)» в Томском государственном университете / Е. С. Горюнова [и др.] // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 45/1. С. 127–135. URL: https://vestnik.kemgik.ru/upload/iblock/0bc/0bc_d7faab6495ec9f41c3d4df67bd0ff.pdf (дата обращения: 20.06.2023).
13. Basturkmen H. LSP Teacher Education: Review of Literature and Suggestions for the Research Agenda // Ibérica. 2014. Issue 28. P. 17–34. URL: <http://www.revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/237> (дата обращения: 18.01.2023).
14. Hall D.R. Teacher Education for Language for Specific Purposes // Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford : Blackwell Publishing, 2013. P. 5537–5542. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1144>
15. Gu H., Bo H., Ren L. Developing ESP Teaching Materials Based on the Analysis of Information Engineering Majors' Needs // Open Journal of Social Sciences. 2019. Vol. 7, no. 10. P. 121–131. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.710011>
16. Taillefer G. CLIL in Higher Education: The (Perfect?) Crossroads of ESP and Didactic Reflection // ASp. 2013. Vol. 63. P. 31–53. <https://doi.org/10.4000/asp.3290>
17. Corino E., Onesti C. Data-Driven Learning: A Scaffolding Methodology for CLIL and LSP Teaching and Learning // Frontiers in Education. 2019. Vol. 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00007>
18. Kic-Drgas J. Development of Soft Skills as a Part of an LSP Course // E-mentor. 2018. Nr. 2. P. 27–36. <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1349>
19. Tenieshvili A. Towards Various Aspects of Teaching Language for Specific Purposes (LSP) at Higher Education Institutions // Journal of Foreign Language Education and Technology. 2019. Vol. 4, issue 1. P. 111–126. URL: <https://www.jflet.com/articles/towards-various-aspects-of-teaching-language-for-specific-purposes-lsp-at-higher-education-institutions.pdf> (дата обращения: 18.01.2023).
20. Digital Multimodal Projects in LSP and CLIL Courses / M. Bovtenko [et al.] // Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. IEEEHGIP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems ; ed by Z. Anikina. Vol. 499. Cham : Springer, 2022. P. 243–252. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9_26
21. Voynatovskaya S.K., Antonova S.V., Sevinç S. Innovative Learning Platforms in LSP Teaching at the University Level // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 6. С. 68–77. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2018.88..6..005>
22. The QuILL Project: Embracing Digital Technology in LSP Teaching in Higher Education / E. M. Silva [et al.] // Proceedings of XVII CercleS International Conference 2022. Porto, 2022. URL: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/25893> (дата обращения: 18.01.2023).
23. Языкова Н. В. Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника // Иностранные языки в школе. 2019. № 5. С. 12–17. EDN: CCRYBX
24. Тарева Е. Г. Методическое сознание преподавателя иностранного языка: подходы к толкованию феномена // Иностранные языки в школе. 2022. № 5. С. 5–13. EDN: RZZXUD

25. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 191–223. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-191-223>

Поступила в редакцию 27.07.2023; поступила после рецензирования 18.09.2023;
принята к публикации 26.09.2023.

Об авторах:

Макарова Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Московского городского педагогического университета (129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0148-4927>, **Scopus ID:** 57200195258, makarovats@mgpu.ru

Матвеева Евгения Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Московского городского педагогического университета (129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6002-5283>, **Scopus ID:** 57200190604, matveevaee@mgpu.ru

Молчанова Мария Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Московского городского педагогического университета (129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7254-9359>, **Scopus ID:** 57200195951, molchanovama@mgpu.ru

Морозова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Московского городского педагогического университета (129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3880-195X>, **Scopus ID:** 57200193552, morozovaea@mgpu.ru

Буренина Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, декан факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6613-6857>, **Scopus ID:** 57200194191, bureninanv@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Т. С. Макарова – формулирование основного перечня знаний и навыков учителя иностранного языка, необходимых для преподавания языка для специальных целей; поиск и критический анализ материалов в отечественных и зарубежных источниках по подготовке педагогов к обучению LSP; формулирование выводов; подготовка текста статьи.

Е. Е. Матвеева – проведение критического анализа материалов, связанных с понятием языка для специальных целей и преподаванием LSP; обобщение зарубежного и отечественного опыта; критический анализ и подготовка текста статьи.

М. А. Молчанова – описание основной концепции, структуры и содержания магистерской программы подготовки педагогических кадров, готовых обучать LSP; описание результатов анкетирования и подготовка первоначальных выводов; подготовка текста статьи.

Е. А. Морозова – формулирование основной концепции подготовки учителей иностранного языка к преподаванию LSP; критический анализ источников; подготовка текста статьи.

Н. В. Буренина – участие в обсуждении материалов статьи; анализ материалов в отечественных и зарубежных источниках по методам исследования; разработка анкеты; проведение анкетирования; демонстрация результатов в диаграммах; анализ полученных результатов; доработка текста статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Sociocultural Values and Pragmatics of Caste Address Form in Multilingual Pakistani Student and Teacher Discourse

M. A. Soomro

*Quaid-e-Awam University of Engineering, Science & Technology,
Nawabshah, Pakistan*

*RUDN University, Moscow, Russian Federation
muhammadarif@quest.edu.pk*

Abstract

Introduction. Pakistani universities' multilingual and multicultural classrooms can create communication difficulties when trying to understand the attitude and meanings conveyed by caste address forms in student and teacher discourse. Address forms are influenced by sociocultural values, they reflect speakers' linguistic reality and convey the social structure of the society. Among the variety of address forms in Pakistani English speakers' caste as a category of address form represents their cultural identity and norms. This article aims to present the findings of the study regarding the use of caste as a category of forms of address among multilingual Pakistani English speakers in a university setting.

Materials and Methods. The author shares the results based on data collected from a vast range of tools such as discourse completion task questionnaires, open-ended interviews, official letters issued by the universities, and validated by ethnographic observation. A total number of $n = 447$ responses were received from public sector universities of Pakistan. The analysis of data was based on a mixed method of both quantitative and qualitative approaches and draws on an interdisciplinary theoretical framework based on cultural linguistics, cross- and intercultural pragmatics, cultural studies, theory of address forms, World Englishes, and sociolinguistics.

Results. The results reveal that caste address form usage in Pakistani English has socio-pragmatic dynamics. The students and teachers used caste as an address form in a variety of ways that adhere to sociocultural values to achieve their communicative needs. The caste usage showed closeness/intimacy, respect, and informality among both students and teachers. These results suggest that caste as the category of address forms is interpreted as an instrument that interlocutors use to discursively construct appropriate, situation-based aspects of their lingua-cultural identities. The results have implications for language learning and teaching, sociolinguistics, and academic discourse.

Discussion and Conclusion. In the multilingual academic setting, this study's results suggest the influence of social and cultural values on the communication etiquettes of interlocutors. Pakistani English speakers adhere to their communication norms acknowledging varieties of sociopragmatic knowledge to achieve communicative needs. To sum up, results reveal variance in the use of caste as a category of address form showing multilingual Pakistani English speakers' cultural and bi-multilingual identity. Their use and choice of address form express respect, intimacy/closeness, and informality at the same time, however, European addressing styles indicate either respect or intimacy.

Keywords: caste, address form, sociocultural values, identity, multilinguals, university setting

Funding: This publication has been supported by the RUDN University Strategic Academic Leadership Program.

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

© Soomro M. A., 2023



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

Оригинальная статья

Социокультурные ценности и прагматика кастовой формы обращения в многоязычном пакистанском дискурсе студентов и преподавателей

М. А. Соомро

Университет инженерии, науки и технологий Куэйд-и-Авам,

г. Навабилах, Пакистан

Российский университет дружбы народов,

г. Москва, Российская Федерация

muhammadarif@quest.edu.pk

Аннотация

Введение. Многоязычные и мультикультурные аудитории пакистанских университетов могут создавать трудности в общении при попытке понять отношение и значения, передаваемые кастовыми формами обращения в дискурсе студентов и преподавателей. Использование форм обращения зависит от социокультурных ценностей. В Пакистане каста носителей английского языка как категория формы обращения отражает их культурную самобытность и нормы. Цель статьи – представить результаты исследования по использованию касты как категории формы обращения среди многоязычных пакистанцев, говорящих на английском языке в университетской среде.

Материалы и методы. В статье приводятся результаты, основанные на данных, собранных с помощью широкого спектра инструментов – анкеты для завершения дискурса, открытые интервью, официальные письма от университетов, подтвержденные этнографическими наблюдениями. От университетов государственного сектора Пакистана получено 447 ответов. Анализ данных проведен с использованием смешанного метода (количественного и качественного подходов) и опирается на междисциплинарную теоретическую базу, основанную на лингвокультурологии, кросс- и межкультурной прагматике, культурологии, теории форм обращения, локализованных разновидностях английского языка и социолингвистике.

Результаты исследования. Использование кастовой формы обращения в пакистанском английском имеет социопрагматическую динамику. Каста как категория формы обращения интерпретируется как инструмент, используемый собеседниками для дискурсивного конструирования соответствующих аспектов своей лингвокультурной идентичности. Носители пакистанского английского языка придерживаются своих коммуникативных норм, признавая разнообразие социопрагматических знаний для удовлетворения коммуникативных потребностей. Выявлены различия в использовании касты как категории формы обращения, демонстрирующей культурную и двуязычную идентичность пакистанских англоговорящих. Их использование и выбор формы обращения одновременно выражают уважение, доверие, неформальность.

Обсуждение и заключение. В многоязычной академической среде результаты данного исследования доказали влияние социальных и культурных ценностей на коммуникативный этикет собеседников. Материалы статьи могут быть полезны при изучении языка, социолингвистики и академического дискурса.

Ключевые слова: каста, форма обращения, социокультурные ценности, идентичность, многоязычие, университетская среда

Финансирование: данная публикация была поддержана Программой стратегического академического лидерства Российского университета дружбы народов.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Соомро М. А. Социокультурные ценности и прагматика кастовой формы обращения в многоязычном пакистанском дискурсе студентов и преподавателей // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 4. С. 694–703. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.694-703>



Introduction

Address forms are not only words used for reference between interlocutors, rather they also adhere to sociocultural values. Address forms vary across cultures and languages and help interlocutors build and maintain relationships. The study's goal is to find out how students' and teachers' use of the caste address form is influenced by sociocultural values and pragmatic meanings.

Previous research studies on the use of address forms ranged primarily from social dimensions such as solidarity, power, distance, and formality. Addressing practices offer wider dimensions than earlier ones, they show a unique social and cultural relationship reflected and indexed in their communication. However, this study focuses on social, cultural, and pragmatic meanings of caste address form in different contexts from a Pakistani perspective in academic discourse.

The study treats address forms as part of interactions that construct lingual and cultural identities in communication behavior. Pakistani English has not received much attention among researchers in addressing forms among other World Englishes paradigms. Therefore, this study focuses on the nativized usage of address forms and examines addressing practices in an academic setting. Additionally, the fascinating use of *nativized* address forms is one of the main factors driving this investigation, with the author's personal experience serving as a secondary motivation.

This paper is part of a continuing research project on Pakistani English addressing styles in academic discourse. The study hypothesizes that caste address form is used differently depending on the context and discusses the influence of sociocultural factors. Therefore, this paper aims to examine and interpret sociocultural factors and pragmatic meanings of caste address forms in academic settings. The study's main question is: What sociocultural values and pragmatic meanings are demonstrated by the use and preference of caste as a category of address form?

Literature Review

This section is divided into sub-themes each reviewing literature selected for this study. The first sub-themes define the concept of caste in Pakistani society and its role. The second reviews a variety of sources related to the notion of address forms across cultures and contexts, and the last deals with pragmatic functions of address forms.

The Notion of Caste and Its Role in Pakistani Society. It's crucial to define the notion of caste for readers to comprehend this article as a whole. Caste is, however, considered within the identical construct of speakers in this study as opposed to sociological debate and caste-related stereotypes in Pakistani society.

Caste is social identification, a marker of dignity, and social privilege. "Caste is a socially constructed identity that imposes structural disadvantages on subordinate groups" [1, p. 1]. In other words, the caste system, which identifies the status and social distinctiveness of the interlocutor, is the most prevalent form of social organization. The term *caste* is used to describe the uniqueness of social stratification [2], and its identity embedded within occupational differences, which are connected to status and ideas of purity and pollution [3].

It is undisputed that caste (*zat* in Sindhi/Urdu language) systems in South Asian nations derive from Hinduism, but numerous studies have found that Muslim societies are also highly hierarchized and comprised of social groups with varying social status¹. Islam generally encourages an egalitarian viewpoint, but in the South Asian context, it also works with a hierarchical system. Islamic caste is classified mainly into two categories the *ashrāf* (an Arabic plural for *shārīf* that means "nobleman") and the non-*ashrāf*. The former is supposedly descended from Muslim Arab immigrants e.g. Syed, Ansari, Qureshi, etc., while the latter were Hindus who converted to Islam i.e. Shaikh, etc. This brief distinction between castes demonstrates that, due to the interlocutors' decadence, caste is more than just a socially constructed identity rather it also encompasses sociocultural values. Caste creates a hierarchy of relationships based on

¹ Dumont L. *Homo Hierarchicus*, Essai sur le système des castes. Paris, Gallimard; 1966. p. 254–273.

status that includes features like endogamy, heredity-based professional specialization, and hierarchical relationships² [1; 2]. In Pakistani culture, a person's social values can vary depending on their caste, profession, ethnicity, religion, and lifestyle [4].

The caste system has an impact on how people interact with one another and can be used to identify what social group speakers belong to. Thus, caste is used as a socially constructed identity marker in this study, relinquishing any cultural taboos or dogmas associated with castes in Pakistani society.

Forms of Address across Cultures and Contexts. This section provides an overview of the use of address forms across cultures and contexts. Therefore, this study examines literature from interdisciplinary disciplines.

Address forms are also known as forms of address or address terms. They are simply defined as words, specific affixes, or expressions interlocutors use to designate the person (addressee) while communicating³. Address forms are “social action through which interpersonal and societal relations are encoded and negotiated in and across culture and languages”⁴. While explaining the address forms⁵ scheme of address forms is considered an essential landmark, she classified them into main three types of pronouns of address i.e. you or T/V, verbs of address, and nouns of address. However, in this study, our main concern is nouns of address or nominal address forms. Most languages have the following classification of address forms 1. Kinship terms, 2. Titles, 3. Teknonyms, 4. Terms of endearments, 5. Personal names, 6. Honorifics, and 7. Occupational terms⁶. Most interesting to mention is that her study lacked data on South Asian countries. Therefore, it is important to remind the audience that caste is another emerged category of address forms, and it

is particularly relevant to the South Asian countries' contexts.

The pronouns of address with a focus on dimensions of power and solidarity. Since then address forms as a research domain has been European-centric. The phenomenon scope widened in some different perspectives in different languages and cultures with the continuous attention of researchers. Addressing practices is bound to the social, linguistic, and cultural values of the communicators. The choice of address forms is person-oriented such as age, gender, social status, and relationships. The semantics of address forms relies on social relationships⁷. Addressing interlocutors varies across languages and cultures. For instance, in the South Asian context particularly in Pakistan, the use of kinship terms for older people is a common practice to show respect.

On the other hand, the European address system pronominal address form ‘you’ is used to show equality and solidarity⁸. Address forms, therefore, are influenced by interpersonal relationships and social and cultural values. These features reveal information about the social background of the interlocutor and the relations between the interlocutor and the addressee.

Address forms have been investigated in several empirical studies of languages which prove they are culture-specific reasons that regulate the choice of address forms [5–7]. The choice of address forms shows cultural differences as each culture has its peculiarities, rules, and norms that regulate the choice of addressing practices between interlocutors⁹. Interesting details about the influence of the sociocultural context on language are revealed when comparing the various dialects of the same language [7; 8].

The reason for choosing a university is due to a rapid increase in the mobility of multicultural and multilingual environments. Teachers believe multilingualism and collaborative use

² Ibid.

³ Fasold R. *Sociolinguistics of Language*. Oxford; 2000.

⁴ Braun F. *Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures*. In: *Contributions to the Sociology of Language*. Berlin: Mouton de Gruyter; 1988. p. 10. <https://doi.org/10.1515/9783110848113>

⁵ Brown R., Gilman A. *The Pronouns of Power and Solidarity*. In: T. A. Sebeok (ed.). *Style in Language*. Cambridge: MIT Press; 1960. p. 253–276.

⁶ Ibid.

⁷ Fasold R. *Sociolinguistics of Language*.

⁸ Braun F. *Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures*; Brown R., Gilman A. *The Pronouns of Power and Solidarity*.

⁹ Braun F. *Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures*.



of languages are possible assets that can benefit students' language learning [9]. Multilingualism is the ability to speak and understand more than two languages by an individual or a group of people to meet the communicative needs of a particular situation¹⁰. Multilingual academic contexts are general in Pakistan, the students and teachers belong to different urban and rural areas. When they congregate in the universities there encounter challenges to cope with proper usage of address forms based on the contexts and the status of the addressee. However, Pakistani universities multilingual environment may provide varieties of pragmatic meanings due to the different role of the addressee.

Therefore, in this paper, to the best of our knowledge, no study has so far investigated examining caste as a category of address forms in Pakistani English and interpreting the sociocultural values highlighting how they influence the speaker's communication and pragmatic meanings. Whereas, the categories of address forms have been explored in the academic discourse [5].

Socio-pragmatics of Addressing Practices. Address forms usage is based on sociocultural realia, for instance, the status, their relationship, and the settings (i.e. office, classroom). For instance, Hungarian address form was studied related to metapragmatic reflections which revealed that informants signaled a degree of formality, evaluated attitude based on the addressee, respect, degree of proximity/closeness, variations in emotional distance, gender, age, and social status [10].

Examining forms of address in the discursive practice of Chilean Spanish in a variety of settings [11]. The study found that addressing practice in Chilean Spanish was dynamic and interpreted as tools to build relevance, time-specific aspects of their identities. Analyzing categories of address forms in Pakistani English in multilingual academia [5] shows that Pakistani speakers of English use names and kinship terms dominantly from local languages and English.

Moreover, they noticed that English forms of address were used in formal contexts such as offices, and classrooms, and local address forms were employed in informal situations.

Several studies have found that each variety of Englishes has distinct features that validate the World Englishes concept [12]. Address forms functions and pragmatics vary to the interlocutors, settings, and relationships. The factors such as time, effort, and psychological burden on the addressee and lesser exposure to university education [13].

Materials and Methods

Data Collection Tools and Participants.

The data set is based on the investigation of address forms in an academic setting through the discourse completion task (DCT) questionnaire, open-ended interviews, and official letters issued by the universities. Further, it was supplemented and verified by ethnographic observation. 252 questionnaires and 195 open-ended interview responses reaching a total $n = 447$ responses from students and teachers of public sector universities. The respondents' participation was voluntary a consent form was obtained and all the user names and castes are pseudonyms to avoid any conflict of interest and adhering to the research ethics.

Questionnaires and open-ended written interview results are presented after official letters. To strengthen the claim and validate the data through ethnographic observation and the letters are issued by the university for teachers (faculty members) on different subjects. The excerpts are discussed in line with results on Pakistani sociocultural values expressed by caste address form.

Conceptual Framework. This study focused on the correlation between address forms and situational factors consisting of the social characteristics such as age, gender, educational background, or ethnicity of interlocutors, their relationship i.e. student-teacher, and the setting such as office, or classroom. Focusing on these conceptualizations, the present study investigates the use of caste as a category of address forms as part of the interlocutor's (students-teachers) communicative patterns and addressing styles.

Theoretical Framework. The data were analyzed by drawing on cultural linguistics [14], cultural studies [15], sociolinguistics¹¹, theory

¹⁰ Fasold R. Sociolinguistics of Language.

¹¹ Fasold R. Sociolinguistics of Language; Labov W. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press; 1973. Available at: <https://archive.org/details/sociolinguisticp00will> (accessed 27.06.2023).



of address forms¹² [6], World English paradigm¹³ [16; 17], and cross- and intercultural pragmatics [18; 19].

Analytical Framework. The data gathered were analyzed both quantitatively and qualitatively. Data were analyzed through descriptive percentage and frequency through SPSS v.20. The category of caste categories is proposed for addition to the main categories classified by F. Braun¹⁴. We assumed that the notion of address forms may be new to participants, thus, we proposed to explain the address forms notion. However, if any query occurred regarding the analytical scheme from the participants it was responded to. This analysis of data will help us to establish the soundness and preferences of caste address form functions in Pakistani English in a university setting both in symmetrical and asymmetrical contexts. The analysis of data is based on the DCT questionnaire and open-ended interviews. The results are shown in both qualitative and descriptive statistics.

Goal of the Study and Research Questions. The present study's goal is to investigate the use of caste as address forms among students and teachers of Pakistani bi-multilingual environments when speaking English. To define the role of context (situational, social, and cultural) in their choice of caste address form with particular attention on their stylistic and pragmatic differences.

More specifically, the discussion part answers the following questions:

1. What different sociocultural values are expressed in the use of caste as an address form?

2. Do caste pragmatics vary between interlocutors and their relationships?

Organization of the Article. In the next section, the study describes and discusses the analyzed results from the collected data, moreover, corroborates its theoretical development. The last section ends with concluding remarks, and limitations, offering future avenues for future research and implications.

Results

Questionnaires and Open-Ended Interviews. Results from questionnaires of both students and teachers (n = 252) revealed that 7.5% use caste address form among others. Results reveal different pragmatic meanings expressed by the students and teachers when using the caste address form (Table 1). The results were based on the question: do you use caste terms of address (e.g. Soomro, Talpur, Bhutto, Shaikh, Memon) when addressing as an interlocutor in the university? If your answer is yes, what do you want to express by using caste terms of address?

Results concerning caste address forms employed by students (46.89%) and teachers (34%) to express closeness or intimacy to the addressee. 40% of teachers and 30.35% of students' express respect while addressing interlocutors with caste address form. On the other hand, teachers (18%) show informality in relationships between interlocutors. Finally, 22.76% of students and 8% of teachers opted for other (stood for not using) caste as an addressing strategy.

Table 1. Pragmatic meanings of caste as an address form

Caste address forms express	Students (n = 145)	Teachers (n = 50)
	%	%
Closeness/intimacy	46.89	34.0
Respect	30.35	40.0
Informality	—	18.0
Other	22.76	8.0
Total	100.00	100.0

Source: Hereinafter in this article all tables was drawn up by the author.

¹² Braun F. Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures; Brown R., Gilman A. The Pronouns of Power and Solidarity.

¹³ Kachru Y., Nelson C. World Englishes in Asian Contexts. Hong Kong: Hong Kong University Press; 2006. Available at: <https://archive.org/details/worldenglishesin0000kach> (accessed 27.06.2023).

¹⁴ Braun F. Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures.



The findings from open-ended interviews revealed that both students and teachers adhered to the social, situational and cultural values when speaking in Pakistani English. The choice of caste as address form demonstrates their need to meet the pragmatic meanings, attitude, and communicate needs. For instance:

1. Student: Sir *Abro*, do you want to me to read this stanza? (Honorific + Caste).

2. Teacher: *Qureshi*, you need to see the supervisor (Caste).

Official Letters from the University.

The author examined official letters issued by the university to the faculty (teachers) on different subjects (Table 2). The results have validated and strengthened the claims that caste address forms are extensively used not only in verbal interactions but in written communication also. Examined letter excerpts have been found as follows.

While examining letters issued for teachers the results demonstrate that the caste address form is used for reference to the addressee. The socio-cultural values of caste in formal contexts and relationships show respect for the addressee. Most office letters involved the

'*Honorific + Caste*' form (Mr. Soomro) and '*Honorific + Combination Name + Caste*' (e.g. Mr. Hassan Mustafa Soomro) (see letters 1 and 2). This tendency of choice for teachers by the university shows respect and honor in formal settings of communication.

Discussion and Conclusion

The main observations from analyzed data show that teachers and students in everyday communication contexts use caste address form when communicating in English. This indicates that past literature in line with categories of address forms varies concerning situational, social, and cultural context [5].

Results from the questionnaires and interviews show the influence of sociocultural values and caste use expresses closeness, respect, and informality depending on the situation, culture, and social context. The results demonstrate that when interlocutors interact, they utilize their sociocultural values and pragmatic knowledge to achieve communication needs. The studies have been conducted on usage, choice, and categorizing forms of address¹⁵ [5; 6].

Table 2. Caste address form in the official correspondence

1.	A letter issued under the seal of the Deputy Registrar (Establishment) addressing faculty members: Mr. Muhammad Atif <i>Memon</i> has completed all legal formalities
2.	A similar letter issued under the seal of the Registrar reports that: This University has no objection if, Mr. Hussain Abdullah <i>Solangi</i> travels to abroad for pursuing higher studies
3.	Another letter issued to the Director (Planning & Development), refers to the faculty member: You are therefore requested to please contact Mr. <i>Sundrani</i>
4.	While examining the letters issued by the university to the Director of Finance, similar practices of using caste address forms were observed: It is requested that the salary of Mr. <i>Bhutto</i> may please be released
5.	The Registrar's office while sanctioning the study leave of a faculty member writes that: However, Mr. <i>Jamali</i> will be relieved from his duties after completion of the legal formalities
6.	The letter issued by Additional Registrar (Legal) writes as: It is to inform you that Mr. Abdul Malik <i>Buriro</i> has been proceeded for study leave
7.	The Director (P&D) states that: The application of Mr. Ahmed Ali <i>Kazi</i> has been received for the extension of the study leave
8.	In another letter: You are therefore requested to please contact with Mr. <i>Rajper</i> and ask him to submit the progress report
9.	The Registrar issued another letter as: It is therefore, request that salary of Mr. <i>Shaikh</i> may please be released
10.	A similar letter was issued as: Pending approval of the Syndicate, Mr. Danial Ali <i>Rajput</i> is informed to execute the surety bond

¹⁵ Ibid.

The present study examined the use of caste as a category of address form concerning sociocultural values associated with it. Thus, the study found that apart from¹⁶ categories in the Pakistani sociocultural context caste emerges as an addition to the categories from South Asian countries. Acknowledging the fact that castes are associated with classes and have a superior pedigree from a Pakistani sociocultural perspective [20]. Accordingly, address forms gain a unique place theoretically and methodologically. Moving from conventional pronominal analyses to nominal ones with more dynamic and flexible approaches that define addressing styles in discursive practices in a multicultural changing world.

Previous studies establish the fact that address forms show sociopragmatic values i.e. degree of formality, politeness, and personal distance¹⁷ [8]. As some studies investigate sociolinguistic functions that vary across languages and cultures due to situational and contextual reasons [5; 11]. Addressing practices and sociocultural values in multilinguals concludes that the cultural and linguistic identity of speakers is reflected in the use and choice of address forms [21]. Interesting facts about the results indicate that respondents expressed more than one sociocultural value '*closeness + respect + informality*' simultaneously.

These mixed values expressions among students and teachers demonstrate that there is an association between caste address forms and reflection of socio-cultural values. It is worth noting in this examination of the caste as a category of address forms in Pakistani English among multilingual teachers and students. The interlocutor's extensive use of caste clearly expresses a variety of sociocultural values closeness or intimacy, respect, and informality to the addressee in different contexts.

The most significant finding of variations in the caste usage between students shows intimacy or closeness and informality due to their social characteristics like peer age and educational level. Whereas, when communicating with senior students it switches from closeness to respect. In contrast to students in Britain or the US, it is practically unheard of for Greek students to address faculty members

informally, particularly using their first names. However, previous research focuses on dimensions of power and solidarity in European contexts [6] ignoring the potential effects of a multicultural and dynamic situation in academic settings.

Whereas, the sociocultural values expressed by address forms in European and other contexts indicate either respect or intimacy [6; 11]. In multilingual academic settings, sociocultural values influence the choice of titles e.g. senior and junior among students, these trends adhere to show honor and respect, and the importance of hierarchy [5]. Moreover, analyzing university teachers and non-teaching staff English communication the results reveal addressing practices adhered to the local values of speakers to meet the sociopragmatic purpose [22; 23].

In addition, students use caste for teachers in most cases based on the level of formality in the relationships, otherwise, they prefer not to opt for caste address form. A similar claim was endorsed that situations institutional formality is expected in many different contexts, this is very evident in the university setting. In another study, university teachers and non-teaching staff interaction in academic settings reveals a variety of categories. These categories of address forms are under the influence of local values changing the pragmatic functions to meet the communication needs [22]. "A creative mixture of different categories of English and native address form while speaking English to express their values, attitudes, and identity" [23, p. 241]. Thus, the analysis of findings is reasonably relevant and corroborates with previous studies for theoretical development in this area.

The caste is generally used to show identity which is a social construct of interlocutors in our case students and teachers. As mentioned earlier, caste address form is a contextual variable adhering to social, cultural, and situational obligations between interlocutors. Analyzing data, the study results suggest that students and teachers use caste in varieties of ways.

First, the relationship between the speaker and addressee, the interlocutors demonstrate

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Brown R., Gilman A. The Pronouns of Power and Solidarity.



caste functions as closeness and informality. On the contrary, second, teachers employ the token of honor and respect in formal contexts when addressing each other. Lastly, overall students' and teachers' usage indicates that sociocultural values and pragmatic purposes may be achieved with caste address form.

Due to data limitations, however, we could not possibly establish the fact that how it is used in digital communication i.e. social media apps, and computer-mediated communication i.e. emails, etc. Further research is required in this direction. The present study

did not consider gender variability (between the student and the teacher) in the choice of caste address form. These factors are important to explain the main purposes of sociocultural differences in the use and choice of address forms in particular caste terms of address.

Results on the theoretical part contribute to the theory of language and sociocultural values' role in language development and communication behavior. However, most significantly the present research also relates to sociolinguistics, cross- and intercultural pragmatics, and academic discourse.

REFERENCES

1. Mumtaz Z., Jhangri G., Bhatti A., Ellison G. Caste in Muslim Pakistan: A Structural Determinant of Inequities in the Uptake of Maternal Health Services. *Sexual and Reproductive Health Matters*. 2022;29(2):2035516. <https://doi.org/10.1080/26410397.2022.2035516>
2. Gautier L., Levesque J. Introduction: Historicizing Sayyid-ness: Social Status and Muslim Identity in South Asia. *Journal of the Royal Asiatic Society*. 2020;30(3):383–393. <https://doi.org/10.1017/S1356186320000139>
3. Jacoby H.G., Mansuri G. Crossing Boundaries: Gender, Caste, and Schooling in Rural Pakistan. In: Policy Research Working Papers. 2011. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-5710>
4. Gazdar H. Class, Caste or Race: Veils over Social Oppression in Pakistan. *Economic and Political Weekly*. 2007;42(2):86–88. <http://www.jstor.org/stable/4419123>
5. Soomro M.A., Larina T. Categories of Address Forms in Pakistani English at a Multilingual Academic Setting. *Philological Sciences: Scientific Essays of Higher Education*. 2022;(6s):50–55. <https://doi.org/10.20339/PhS.6s-22.050>
6. Formentelli M., Hajek J. Address Practices in Academic Interactions in a Pluricentric Language: Australian English, American English, and British English. *Pragmatics*. 2016;26(4):631–652. <https://doi.org/10.1075/prag.26.4.05for>
7. Suryanarayan N., Khalil A. Kinship Terms as Indicators of Identity and Social Reality: A Case Study of Syrian Arabic and Hindi. *Russian Journal of Linguistics*. 2021;25(1):125–146. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-1-125-146>
8. Larina T., Suryanarayan N. Address Forms in Academic Discourse in Indian English. In: Baumgarten N., Vismans R. (eds.) *It's Different with You. Contrastive Perspectives on Address Research*. John Benjamins Publ.; 2023. p. 142–170. <https://doi.org/10.1075/tar.5.06lar>
9. Putrawan G.E., Mahpul, Sinaga T., Poh S.K., Dekhnich O.V. Beliefs about Multilingualism with Respect to Translanguaging: A Survey among Pre-Service EFL Teachers in Indonesia. *Integration of Education*. 2022;26(4):756–770. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.756-770>
10. Domonkosi Á. The Socio-Cultural Values of Hungarian V Forms of Address. *Eruditio-Educatio*. 2018;13(3):61–72. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/228401171.pdf> (accessed 27.06.2023).
11. Fernández-Mallat V. Forms of Address in Interaction: Evidence from Chilean Spanish. *Journal of Pragmatics*. 2020;161:95–106. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.03.006>
12. 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>
13. Economidou-Kogetsidis M. "Mr Paul, Please Inform Me Accordingly": Address Forms, Directness and Degree of Imposition in L2 Emails. *Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*. 2018;28(4):489–516. <https://doi.org/10.1075/prag.17025.eco>
14. Sharifian F. Cultural Linguistics: Cultural Conceptualizations and Language. John Benjamins Publishing Company; 2017. <https://doi.org/10.1075/clsc.8>
15. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2011;2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>

16. Kachru B. World Englishes: Agony and Ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*. 2012;30(2):135–155. Available at: <https://symbiosiscollege.edu.in/assets/pdf/e-learning/tyba/English/Article-1.pdf> (accessed 27.06.2023).
17. Proshina Z.G., Nelson C.L. Varieties of English and Kachru's Expanding Circle. *Russian Journal of Linguistics*. 2020;24(3):523–550. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-3-523-550>
18. Larina T., Ponton D. Tact or Frankness in English and Russian Blind Peer Reviews. *Intercultural Pragmatics*. 2020;17(4):471–496. <https://doi.org/10.1515/ip-2020-4004>
19. Wierzbicka A. Addressing God in European Languages: Different Meanings, Different Cultural Attitudes. *Russian Journal of Linguistics*. 2020;24(2):259–293. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-2-259-293>
20. Hussain G. 'Dalits are in India, not in Pakistan': Exploring the Discursive Bases of the Denial of Dalitness under the Ashrafia Hegemony. *Journal of Asian and African Studies*. 2020;55(1):17–43. <https://doi.org/10.1177/0021909619863455>
21. Soomro M.A., Rajper M.A., Koondhar M.A. An Axiological Discussion: Address Forms as Reflectors of Values in Multilinguals. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*. 2023;6(1):147–158. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol6-iss1-2023\(147-158\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol6-iss1-2023(147-158))
22. Soomro M.A. The Use of Pakistani English Address Forms in an Academic Setting: University Teachers to Non-Teaching Staff. *Philology. Theory & Practice*. 2023;16(2):597–601. <https://doi.org/10.30853/phil20230075>
23. Soomro M.A., Larina T. Mister, Bro, or Ada? Styles of Addressing among Multilingual Pakistani Students. *GEMA Online® Journal of Language Studies*. 2023;23(2):241–257. <http://dx.doi.org/10.17576/gema-2023-2302-13>

Submitted 31.05.2023; revised 28.08.2023; accepted 06.09.2023.
Поступила в редакцию 31.05.2023; поступила после рецензирования 28.08.2023;
принята к публикации 06.09.2023.

About the author:

Muhammad Arif Soomro, Assistant Professor of Linguistics, Quaid-e-Awam University of Engineering, Science & Technology (Sakrand Road, Nawabshah 67480, Pakistan), Ph.D. Student of the Chair of Foreign Languages, RUDN University (6 Miklukho-Maklay St., Moscow 117198, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1503-5375>, **Scopus ID:** 58040977600, **Researcher ID:** GLR-8282-2022, muhammadarif@quest.edu.pk

The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе:

Соомро Мухаммад Ариф, ассистент лингвистики Университета инженерии, науки и технологий Ку-эйд-и-Авам (67480, Пакистан, г. Навабшах, Сакранд Роуд), аспирант кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов (117198, Российская Федерация, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1503-5375>, **Scopus ID:** 58040977600, **Researcher ID:** GLR-8282-2022, muhammadarif@quest.edu.pk

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.



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 соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5–2008). 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 соавторов.** В конце 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 – 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 GOST R 7.0.5–2008. 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, 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 – Executive Editor. Tel.: +7 8342 481424.

Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *Е. П. Гординой.*

Информационная поддержка сайта журнала *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина.*

Выпускающий (редактор по выпуску) *Е. П. Гордина.*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-70142 от 16.06.2017.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 14.12.2023. Дата выхода в свет 29.12.2023.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 14,35.

Тираж 1 000 экз. I завод – 150 экз. Заказ № 814. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Адрес типографии: 430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Советская, 24
(Издательство федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет им. Н.П. Огарёва»)

Editor Yu. N. Nikonova.

Desktop publishing E. P. Gordina.

Informational support of the journal website R. V. Karasev.

Translation S. V. Golovanov, S. I. Yanin.

Sub-editor (editor on release) E. P. Gordina.

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor)
(certificate ПИ № ФС 77-70142 16.06.2017).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.
Signed to print 14.12.2023. Date of publishing 29.12.2023.
Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 14.35.
Number of copies 1 000. Printing plant 1: 150 copies. Order No. 814. Free price.

Editorial office:
68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation,
<http://edumag.mrsu.ru>

Address of the Printing House: 24 Sovetskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation
(Publishing House of National Research Mordovia State University)