

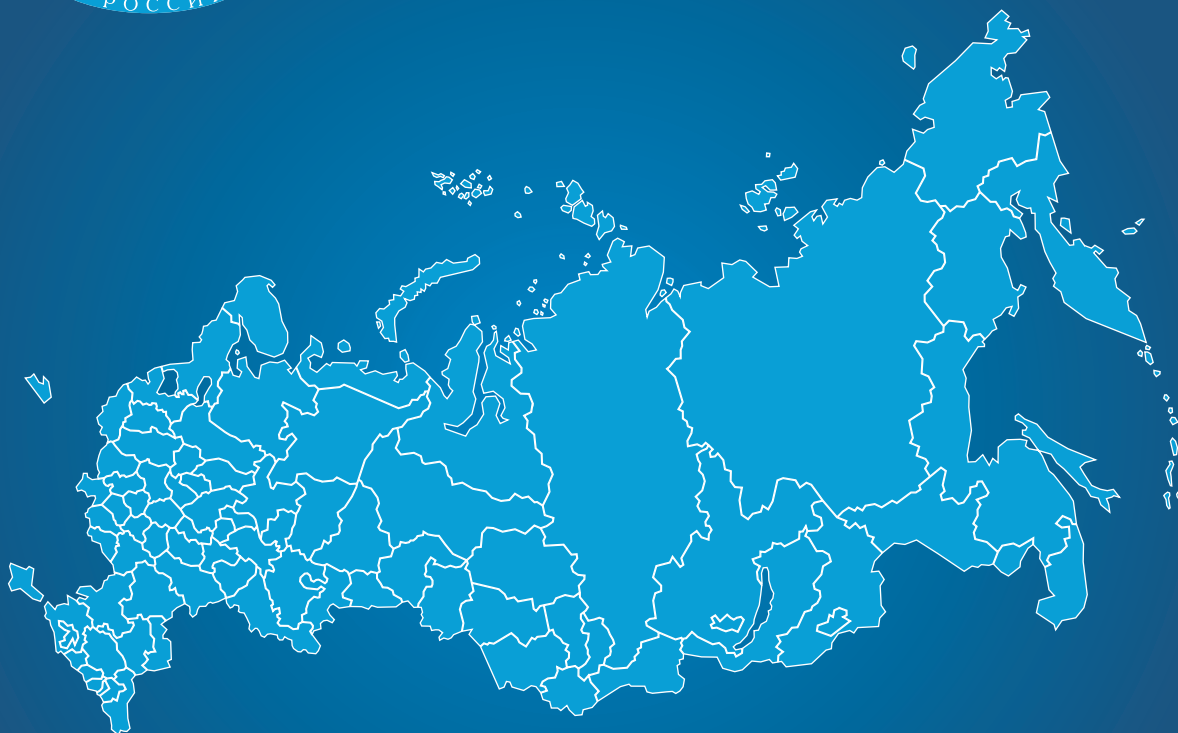
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ISSN 0869-3617 (Print)
ISSN 2072-0459 (Online)

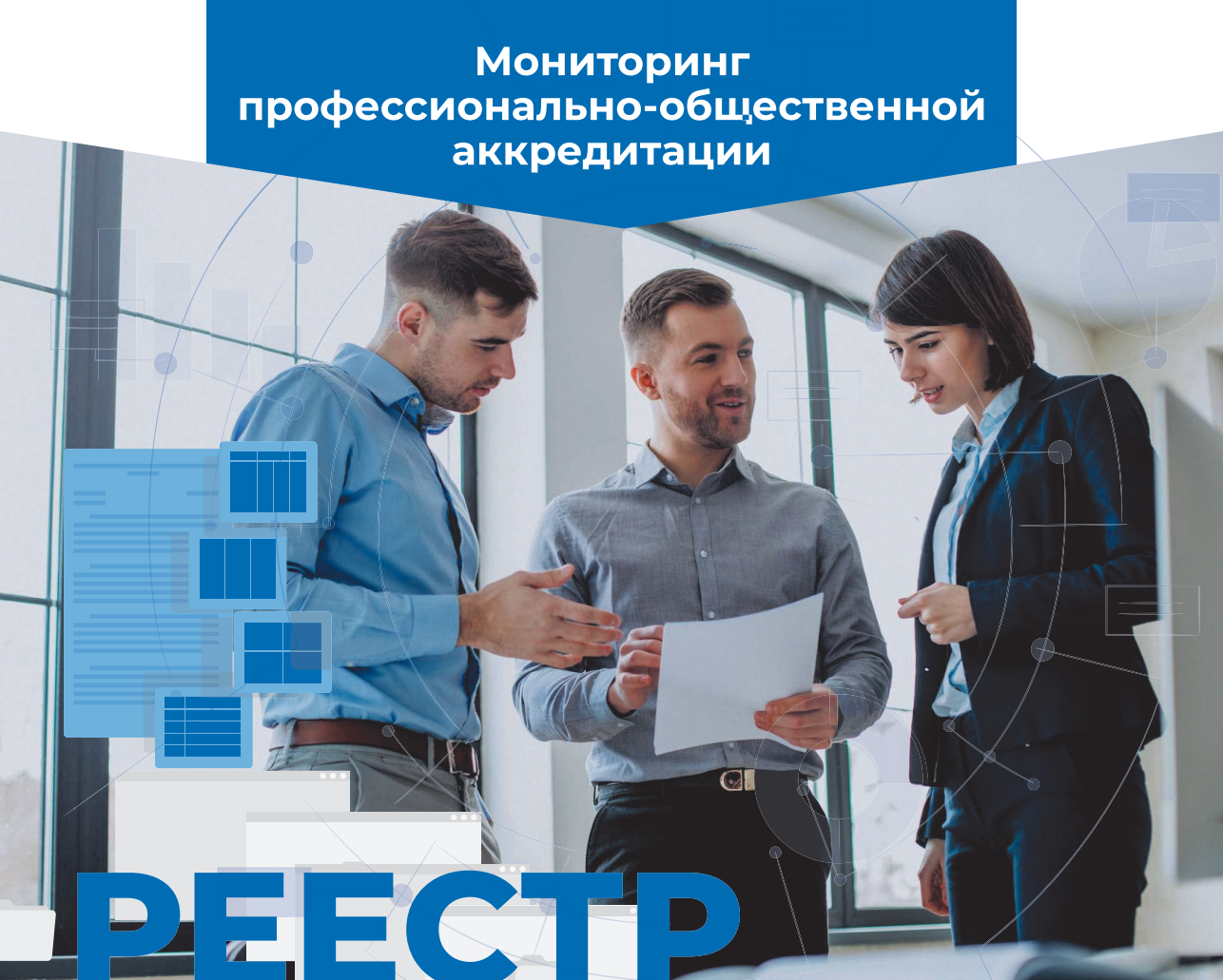
10/2022

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



**Мониторинг
профессионально-общественной
аккредитации**



РЕЕСТР

аккредитованных программ

- выборка  по направлениям подготовки
по образовательным организациям
по аккредитующей организации
по типу аккредитации
- рейтинг аккредитующих организаций

росаккредитация.рф

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

10 / 2022

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia

Содержание

Contents	3
----------------	---

Направления модернизации высшего образования

БРОДОВСКАЯ Е.В., ДОМБРОВСКАЯ А.Ю., ЛУКУШИН В.А.

Управление цифровыми коммуникациями с целевыми группами
в деятельности ведущих российских университетов9

ДОЖДИКОВ А.В., ЧИЧЕРИНА О.В. К вопросу о повышении

эффективности системы конкурсов, грантов и олимпиад для российских
студентов как элемента внеучебной деятельности25

Высшее образование: критический дискурс

ТХАГАПСОВЕВ Х.Г., ЯХУТЛОВ М.М. Расставаясь, обрести: к ориентирам

«пост-болонского» развития вузовского образования в стране44

Философия образования и науки

ШИПОВАЛОВА Л.В., ГАЛЛЯМОВ Р.И. Интеллектуальные добродетели

в образовании: вызовы цифровых технологий56

Социология высшего образования

ВОРОБЬЁВА И.В. Социально-трудовое положение преподавателей вуза:

элитные специалисты или потенциальные прекарии?69



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
В.С. Никольский

Зам. главного редактора:
Е.А. Гогоненкова

Н.П. Лябина

Редакторы:
О.Ю. Миронова
Н.Н. Жильцов

Ответственный секретарь:
Д.В. Давыдова

Адрес редакции:
127550, Москва,
ул. Прянишникова, д. 2А
e-mail: vovrus@inbox.ru
vovr@bk.ru

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре

Рег. св. ПИ № ФС7754511
от 17 июня 2013 года

Издатели:

Московский политехнический
университет

Адрес: 107023, Россия, г. Москва,
ул. Б. Семеновская, д. 38

Российский университет
дружбы народов

Адрес: 117198, Россия, Москва,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Подписано в печать с
оригинал-макета 14.10.2022

Выход в свет 25.10.2022.

Усл. п. л. 11. Тираж 500 экз.

Заказ №

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфического
комплекса РУДН.

Адрес:

115419, Москва, Россия,
ул. Орджоникидзе, д. 3,
тел.: (495) 952-04-41;

e-mail: publishing@rudn.ru

© «Высшее образование
в России»

www.vovr.elpub.ru;
www.vovr.ru

КАРГАПолова Е.В., ДЬЯКОВА В.В.,
СИМОНЕНКО М.А., ДАВЫДОВА Ю.А.

Читательские практики студентов столичного
мегаполиса: «любители» и «прагматики»87

БУРКОВА И.Н. Магистрант 3++: портрет
и новые запросы.102

Сравнительные исследования

ЛЕДЕНЁВА В.Ю., АБДУЛЛАЕВ Р.,
ГУСЕЙНОВА А.Д. Факторы социокультурной
адаптации иностранных студентов
из Азербайджана и Китая в российских вузах118

МАРАЛОВ В.Г., КАРИЕВ А.Д., КРЕЖЕВСКИХ О.В.,
КУДАКА М.А., АГЕЕВА Л.Е., АГРАНОВИЧ Е.Н.
Субъектность, самоэффективность
и психологическое благополучие: сравнительное
исследование российских и казахстанских
студентов135

Актуальная тема

ЗАШИХИНА И.М., ПЕЧИНКИНА О.В.
Формат научных публикаций IMRAD
для социально-гуманитарных исследований:
шанс быть услышанным.150



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2021, без самоцитирования

Вопросы образования	3,452
Образование и наука	3,396
Высшее образование в России	3,136
Психологическая наука и образование	2,562
Социологические исследования	1,832
Университетское управление: практика и анализ	1,719
Интеграция образования	1,432
Эпистемология и философия науки	0,772
Педагогика	0,711
Вопросы философии	0,555
ALMA MATER	0,302

Contents

Areas of Higher Education Modernization

BRODOVSKAYA, E.V., DOMBROVSKAYA, A.YU.,
LUKUSHIN, V.A. Management of Digital Communications
with Target Groups by Leading Russian Universities. Pp. 9-24
DOZHDIKOV, A.V., CHICHERINA, O.V. On Improving
the Efficiency of the System of Competitions, Grants
and Olympiads for Russian Students as an Element
of Extracurricular Activities. Pp. 25-43

Higher Education: Critical Discourse

TKHAGAPSOEV, Kh. G., YAKHUTLOV, M.M.
Giving up to Gain: Towards the Benchmarks of the "Post-Bologna"
Development of Higher Education in Russia. Pp. 44-55

Philosophy of Education and Science

SHIPOVALOVA, L.V., GALLYAMOV, R.I.
Intellectual Virtues in Education: Digital Challenges. Pp. 56-68

Sociology of Higher Education

VOROBYOVA, I.V. Social and Labor Status of University
Teachers: Elite Specialists or Precariat? Pp. 69-86
KARGAPOLOVA, E.V., DIAKOVA, V.V.,
SIMONENKO M.A., DAVYDOVA, J.A. Reading Practices
of Students of the Metropolitan Metropolis: "Amateurs"
and "Pragmatists". Pp. 87-101
BURKOVA, I.N. Master's Student 3++: Portrait and New
Requests. Pp. 102-117

Comparative Studies

LEDENEVA, V.Yu., ABDULLAEV, R., GUSEYNOVA, L.
The System of Sociocultural Adaptation of Foreign Students
at Leading Russian Universities (On the Example
of Azerbaijani and Chinese Students). Pp. 118-134
MARALOV, V.G., KARIYEV, A.D., KREZHEVSKIKH, O.V.,
KUDAKA, M.A., AGEEVA, L.E., AGRANOVICH, E.N.
Students' Subjectness, Self-Efficacy and Psychological
Well-Being: Comparative Research of Russian and Kazakhstan
Students. Pp. 135-149

Topical Theme

ZASHIKHINA, I.M., PECHINKINA, O.V.
Scientific Publications Format IMRaD for Social
and Humanities Research: A Chance to Be Heard. Pp. 150-168



Co-founders:
Moscow Polytechnic University,
Association of Technical
Universities. Founded in 1991

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolsky

Deputy Editors-in-Chief:
E.A. Gogonenkova
N.P. Lyabina

Executive secretary:
D.V. Davydova

Editors:
O.Yu. Mironova
N.N. Zhiltsov

Editorial office. Postal address:
2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation

e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

www.vovr.elpub.ru;
www.vovr.ru

The journal's registration by The
Federal Service for Supervision
of Communications, Information
Technology and Mass Media was
renewed on 17 June 2013.

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

ISSN 0869-3617 (Print);
2072-0459 (Online)

11 issues per year

Languages: Russian, English

Publishers:
Moscow Polytechnic University
Address: 38 Bolshaya
Semenovskaya str., Moscow,
107023, Russian Federation

Peoples' Friendship
University of Russia
Address: 6 Miklukho-Maklaya str.,
Moscow, 117198, Russian
Federation

Printed at RUDN
Publishing House:
3 Ordzhonikidze str., Moscow,
115419, Russian Federation
Ph. +7 (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

Copies printed – 500

© *Vysshee obrazovanie v Rossii*
(Higher Education in Russia)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru
(*Higher Education in Russia*)

Vysshee obrazovanie v Rossii is a monthly scholarly refereed journal that provides a forum for disseminating information about advances in higher education among educational researchers, educators, administrators and policy-makers across Russia. The journal welcomes authors to submit articles and research/discussion papers on topics relevant to modernization of education and trends, challenges and opportunities in teaching and learning.

Vysshee obrazovanie v Rossii publishes articles, book reviews and conference reports on issues such as institutional development and management, innovative practices in university curricula, assessment and evaluation, as well as theory and philosophy of higher education.

Vysshee obrazovanie v Rossii aims to stimulate interdisciplinary, problem-oriented and critical approach to research, to facilitate the discussion on specific topics of interest to educational researchers including international audiences. The primary objective of the journal is supporting of the research space in the field of educational sciences taking into account two dimensions – geographical and epistemological, consolidation of the broad educational community. This can be provided by creating the unified language of understanding and description of the processes that take place in the contemporary higher education. This language should facilitate rallying of the whole community of educators and researchers on the basis of such values as solidarity, concord, cooperation, and co-creation.

Our audience includes academics, faculty and administrators, teachers, researchers, practitioners, organizational developers, and policy designers.

The journal's rubrics correspond to three research areas: philosophical sciences, sociological sciences, educational sciences. We design our activities relying on the professional associations in higher education sphere, such as the Russian Union of Rectors, Association of Technical Universities, Association of Classical Universities of Russia, International Society for Engineering Education (IGIP).

Indexation. The papers in *Vysshee obrazovanie v Rossii* are indexed by Russian Science Citation Index and Scopus.



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал входит в перечень изданий, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ для публикации результатов научных исследований.

Редакционная коллегия

БЕДНЫЙ Б.И. (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., Тверской государственный университет); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ЕНДОВИЦКИЙ Д.А.** (проф., ректор, вице-президент РСР, Воронежский государственный университет); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ЗБОРОВСКИЙ Г.Е.** (проф., Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина); **ИВАНОВ В.Г.** (д. пед. н., проф.); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (д. филос. н., ИИЕТ РАН); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **НИКОЛЬСКИЙ В.С.** (журнал «Высшее образование в России»); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **РАЙЦКАЯ А.К.** (проф., МГИМО); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., акад. РАО); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (Институт образования, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФИЛИППОВ В.М.** (проф., акад. РАО, президент РУДН); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф.); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., президент МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗГУРОВСКИЙ М.З.** (акад. НАН Украины, ректор, Национальный технический университет Украины); **ЗЕРНОВ В.А.** (проф., ректор, РосНОУ, председатель совета Ассоциации негосударственных вузов); **НЕЧАЕВ В.Д.** (проф., ректор, Севастопольский государственный университет); **ОЧИРБАТ Баатар** (ректор, Монгольский государственный университет науки и технологий); **ПРИХОДЬКО В.М.** (проф., чл.-корр. РАН, президент Российского мониторингового комитета IGIP); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филип** (проф., Университет Пердью, США)



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru
(*Higher Education in Russia*)

EDITORIAL BOARD

Boris I. BEDNYI – Dr. Sci. (Physics), Prof., Director of the Institute of Doctoral Studies, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, bib@unn.ru

Andrey V. BELOTSEKOVSKY – Dr. Sci. (Physics), Prof., Tver State University, A.belotserkovsky@tversu.ru

Alexander I. CHUCHALIN – Dr. Sci. (Engineering), Prof., chai@tpu.ru

Dmitry A. ENDOVITSKY – Dr. Sci. (Economics), Prof., Rector, Voronezh State University, Vice-president of the Russian Rectors' Union, eda@econ.vsu.ru

Vladimir M. FILIPPOV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAE, RUDN University, president@rudn.ru

Leonid S. GREBNEV – Dr. Sci. (Economics), Prof., National Research University Higher School of Economics, lsg-99@mail.ru

Evgeniy N. IVAKHNENKO – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Lomonosov Moscow State University, ivahnen@rambler.ru

Vasiliy G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., mrcpkrt@mail.ru

Nur S. KIRABAEV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, kirabaev@gmail.com

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), leading researcher, S. Vavilov Institute for the History of Science and Technology, RAS, cap-cap@inbox.ru

Marianna A. LUKASHENKO – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, mlukashenko@mfpa.ru

Irina V. MELIK-GAYKAZYAN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Tomsk State Pedagogical University, melik-irina@yandex.ru

Vladimir S. NIKOLSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Editor-in-Chief of the journal “Vysshee Obrazovanie v Rossii”, logos101@yandex.ru

Vadim L. PETROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., The National University of Science and Technology MISiS, petrovv@misis.ru

Lilia K. RAITSKAYA – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Economics), Prof., MGIMO University (Moscow) – Moscow State Institute of International Relations (University), e-mail: raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru

Vasiliy S. SENASHENKO – Dr. Sci. (Physics), Prof. of the Department of Comparative Educational Policy, People's Friendship University of Russia, vsenashenko@mail.ru

Viktor S. SHEINBAUM – Cand. Sci. (Engineering), Prof., Gubkin Russian State University of Oil and Gas, shvs@gubkin.ru

Galina G. SILLASTE – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Financial University under the Government of the Russian Federation, galinasillaste@yandex.ru

Mikhail N. STRIKHANOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of Russian Academy of Education

Evgeniy A. TERENCEV – Cand. Sci. (Sociology), Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, eterentev@hse.ru

Garold E. ZBOROVSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, g.e.zborovsky@urfu.ru; garoldzborovsky@gmail.com

Vasiliy M. ZHURAKOVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Expert and analytical center of National Training Foundation, zhurakovsky@ntf.ru

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

Anatoly A. ALEXANDROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., President of Bauman Moscow State Technical University, President of Technical Universities Association, bauman@bmstu.ru

Michael E. AUER – PhD, Prof., Carinthia University of Applied Sciences (Austria), gs@igip.org

Dendev BADARCH – PhD, Director of the Division of Social Transformations and Intercultural Dialogue, UNESCO, France, d.badarch@unesco.org

Erik de GRAAF – Prof., Aalborg University (Denmark), degraaff@plan.aau.dk

Alexander O. GRUDZINSKY – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, member of the working group on Bologna Process at the Ministry of Education and Science of RF, aog@unn.ru

Vladimir D. NECHAEV – Dr. Sci. (Politics), Prof., Rector of Sevastopol State University, VDNechaev@sevsu.ru

Baatar OCHIRBAT – PhD, Prof., Rector of Mongolian University of Science and Technology, baatar@must.edu.mn

Vyacheslav M. PRIKHOD'KO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of RAS, State Technical University – MADI, President of RMC IGIP, rector@madi.ru

Nanqi REN – Vice President of Harbin Institute of Technology, Association of Sino-Russian Technical Universities (ASRTU), Permanent Secretariat of Chinese part, asrtu@hit.edu.cn

Viktor A. SADOVNICHYI – Dr. Sci. (Physics), RAS Academician, Rector of Lomonosov Moscow State University, President of the Russian Rectors' Union, info@rector.msu.ru

Phillip A. SANGER – PhD, Full Professor, Executive Director of Center for Accelerating Technology and Innovation, College of Technology, Purdue University, psanger@purdue.edu

Vladimir A. ZERNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of Russian New University, Chairman of the Council of the Association of Non-Governmental Universities, rector@rosnou.ru

Mykhailo Z. ZGUROVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Academician of NAN of Ukraine, zgurovsm@hotmail.com

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

The journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* is committed to promoting the standards of publication ethics in accordance with COPE (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and takes all possible measures against any publication malpractices. We pursue the principles of transparency and best practices in scholarly publishing and aspire to ensure fair, unbiased, and transparent peer review processes and editorial decisions.

Peer-review procedure

All the manuscripts submitted to *Vysshee obrazovanie v Rossii* are reviewed by the Editor to assess its suitability for the journal according to the guidelines determined by the editorial policy. On this step of the initial filtering the manuscript can be rejected if the content doesn't fall within the scope of the journal or it fails to meet sufficiently our basic criteria and the submission requirements.

The papers accepted for publication are subjected to the blind peer review process which can be accomplished either by the members of Editorial staff (Heads of Departments) or by involved additional reviewers. The assigned reviewer is an expert within a topic area of the research conducted.

Manuscript Submission

Manuscript is expected to report the original research. The paper content should be relevant to the scope of the journal. Authors must certify that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere and has not been published before.

Manuscripts are submitted at email address: vovrus@inbox.ru. They must be prepared according to the manuscript requirements. Author's document set should include the following positions.

- *Authors' data*: first name, middle initial and last name; affiliation (full name of the organization and position); academic degree; Author ID; ORSID; Researcher ID; postal address of the organization; e-mail address; mobile telephone number.
- *Manuscript file* in Word format (font – 11-point Times New Roman).
- *Title* (no more than 5-7 words).
- *Abstract* (250-300 words summarizing concisely the content and conclusions of the paper).
- *Keywords* (5-7).
- *Reference list* (approx. 20-25). Each reference should be numbered, ordered sequentially as it appears in a text; all authors should be included in reference list; references to web-sites should give authors if known, title of cited page, DOI if available, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.

We strongly recommend that authors use the professional academic proofreading services. The language editing certificate is highly advisable.

Управление цифровыми коммуникациями с целевыми группами в деятельности ведущих российских университетов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-9-24

Бродовская Елена Викторовна – д-р полит. наук, гл. науч. сотрудник Центра политических исследований, ORCID: 0000-0001-5549-8107, brodovskaya@inbox.ru

Домбровская Анна Юрьевна – д-р социол. наук, проф. Департамента политологии, директор Центра политических исследований, ORCID: 0000-0002-2015-2349, an-doc@yandex.ru

Лукушин Владимир Андреевич – лаборант-исследователь Центра политических исследований, ORCID: 0000-0001-6185-303X, lukushin@aol.com

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Россия
Адрес: 125167, г. Москва, Ленинградский проспект, 49/2

***Аннотация.** Статья представляет результаты эмпирического исследования, направленного на измерение показателей качества управления цифровыми коммуникациями с целевыми группами ведущих российских университетов в социальных медиа. Выборка университетов основана на международном предметном рейтинге «QS World University Rankings by Subject 2021: Social Sciences & Management 2021». Среди кейсов прикладного исследования: НИУ «Высшая школа экономики», Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Финансовый университет при Правительстве РФ, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Университет МГИМО, Российский университет дружбы народов. Сравнительный анализ специфики управления вузами цифровыми коммуникациями с целевыми аудиториями проведен посредством комбинации методов анализа социальных графов (с применением авторского программного обеспечения, основанного на определении структурных связей цифровых сообществ), а также киберметрического анализа, направленного на выявление ключевых показателей пользовательской активности (с использованием сервиса для мониторинга социальных медиа). Предложенная авторами методика позволяет оценить масштаб и характер коммуникации университетов с внешними и внутренними целевыми группами. На основе полученных данных разработаны рекомендации по совершенствованию цифрового менеджмента университетов, увеличению плотности связей и интегрированности пользователей внутри онлайн-сообществ вузов как одного из условий эффективного управления университетским брендом в современном сетевом онлайн-пространстве.*

Ключевые слова: социальные медиа, цифровая коммуникация, социальный граф, цифровая аудитория, цифровые сообщества, информационные потоки, социально-медийная аналитика, управление брендом вуза

Для цитирования: Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Лукушин В.А. Управление цифровыми коммуникациями с целевыми группами в деятельности ведущих российских университетов // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 9-24. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-9-24

Management of Digital Communications with Target Groups by Leading Russian Universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-9-24

Elena V. Brodovskaya – Dr. Sci. (Political), Chief Researcher, ORCID: 0000-0001-5549-8107, brodovskaya@inbox.ru

Anna Yu. Dombrovskaya – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Director, ORCID: 0000-0002-2015-2349, an-doc@yandex.ru

Vladimir A. Lukushin – Research Assistant, ORCID: 0000-0001-6185-303X, lukushin@aol.com

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Address: 49/2, Leningradsky prospect, Moscow, 125167, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of an empirical study on the assessment of digital communications management with target groups of Russian universities in social media. A sample of universities is based on the «QS World University Ranking by Subjects 2021: Social Sciences and Management 2021». Among the cases of applied research: National Research University «Higher School of Economics», Russian University of Economics, Financial University under the Government of the Russian Federation, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, MGIMO University, Peoples' Friendship University of Russia. The results of a comparative analysis has been carried out using the method of graph with the use of a special software based on determining the structural links of the most significant digital communities of selected universities, as well as social media analysis aimed at determining the key parameters of user activity. The method proposed by the authors makes it possible to assess the scale and nature of communication between universities and selected target groups. Based on the data obtained, we have developed recommendations for improving the digital management of universities, increasing the density of connections and the integration of users within the online communities of universities as one of the conditions for effective management of a university brand in the modern network space.

Keywords: social media, digital communication, social graph, digital audience, digital communities, information flows, social media analytics, university brand management

Cite as: Brodovskaya, E.V., Dombrovskaya, A.Yu., Lukushin, V.A. (2022). Management of Digital Communications with Target Groups by Leading Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 9-24, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-9-24 (In Russ., abstract in Eng.).

Постановка проблемы. Требования цифровой эпохи к качеству управления информационными потоками всё возрастают. Продвижение бренда любой компании зависит во многом от уровня её социально-медийного менеджмента. Целевые группы современных организаций предпочитают получать информацию и взаимодействовать с помощью цифровых технологий. Главным образом это связано с ростом национальных интернет-аудиторий, переносом существенной части жизненных практик граждан в онлайн-пространство, в том числе в связи с пандемическими ограничениями и др. Динамичные изменения в медиасфере, интенсивное появление новых, активно завоёвывающих большие целевые аудитории цифровых площадок диктуют компаниям необходимость регулярного пересмотра каналов распространения информации о бренде. Высшие учебные заведения следуют данному требованию цифровой эпохи и вносят значительные коррективы в стратегии продвижения своих брендов в виртуальной среде. Очевидно, что устоять в статусе известного и привлекательного для молодёжи вуза могут только те из них, которые выбирают стратегию максимальной диверсификации партнёров, каналов, технологий в условиях конкуренции за целевые аудитории и группы.

Работа с абитуриентами, фактически полностью ориентированными на цифровой формат взаимодействия, предполагает особый подход к формированию не только медийного контент-плана, но и стратегии управления онлайн-коммуникациями социально-медийных сообществ, вовлекающих старшеклассников в университетскую повестку. Это же характерно и для работы с другими внешними целевыми аудиториями вузов (родителями абитуриентов, преподавателями, сотрудниками, деловыми кругами и т. д.). Адресность коммуникации, модерация общего взаимодействия, вовлечение в привлекательную повестку – всё это становится неременным требованием к работе с различными аудиториями в цифровой среде.

Интегрированность социально-медийных информационных потоков о брендах вузов, в свою очередь, зависит от их управляемости и модели развития хабов (центров) и лидеров общественного мнения, генерирующих и модерирующих вовлечение массовых пользователей. Таким образом, перед вузами стоит сложная задача адаптации к требованиям, которые «цифровые граждане» предъявляют к качеству коммуникации при выборе вуза, обучении или трудовой деятельности в нём. Базовый исследовательский вопрос состоит в определении ключевых характеристик управления цифровыми коммуникациями с внешними целевыми аудиториями ведущих университетов РФ в онлайн-среде.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что наличие координации в процессе развития вузовских социально-медийных сообществ внешних целевых аудиторий увеличивает уровень сплочённости социальной онлайн-сети и интенсифицирует пользовательский резонанс вокруг вузовского контента, позитивно сказываясь на качестве управления публичными коммуникациями университета в современном цифровом пространстве.

Обзор современных исследований. Основные теоретические работы, посвящённые исследованию цифровых коммуникаций высших учебных заведений с целевыми аудиториями, можно разделить на несколько групп. Исследования первой группы направлены на определение доминирующих стратегий позиционирования университетов в социальных медиа и используемых технологий брендинга. Подчёркивается, что цифровизация является вызовом для современного университета, подталкивая достаточно консервативные общественные институты к освоению новых площадок и механизмов коммуникации [1–3]. Исследования второй группы сосредоточены на оценке эффективности цифрового менеджмента университетов, их сравнительном анализе и рейтинговании вузов на основе полученных данных [4; 5]. Третью группу работ составляют ис-

следования репутации университета в цифровом пространстве, технологий выстраивания имиджа в конкурентной борьбе за различные целевые группы: студентов, преподавателей, научных сотрудников [6–8]. Четвёртая группа исследований относится к оценке позитивных эффектов цифровизации, в т. ч. влияния социально-медийного пространства на научно-образовательную активность обучающихся и процессы коммуникации внутри университетского комьюнити [9–11]. Отдельно стоит выделить работы, посвящённые управлению информационными потоками университетов, организации системы цифровых коммуникаций представителей университетов и эффектам цифровизации для сотрудников образовательных организаций [12; 13]. Отметим, что большинство указанных исследований реализуется преимущественно в границах сетевого подхода, предполагающего формирование принципиально новых форм коммуникаций в цифровую эпоху, выстроенных в современных сетевых форматах [14; 15]. Кроме того, глобальная перестройка системы повседневного взаимодействия позволяет определять каждого пользователя активным актором глобальной сети [16].

Социально-медийные коммуникации с целевыми группами – предмет социально-медийной аналитики с использованием специальных инструментов и программного обеспечения, а также с применением методологии интеллектуального поиска маркеров цифровой активности. В настоящее время можно выделить две отечественные исследовательские группы, работающие в указанном направлении. Одна из них – под руководством Е. Бродовской (Центр политических исследований Финансового университета при Правительстве РФ). Объектами исследования коллектива выступают различные социально-политические процессы. Специфика методологии, разработанной этой научной командой, состоит в гибридации эмпирического дизайна, включающего, помимо автоматизированного анализа

цифрового контента, использование методов понимающего восприятия текстов в качестве предварительного этапа определения основных характеристик информационных потоков, а также современных достижений когнитивной инструментальной диагностики, позволяющей совершенствовать процесс интерпретации цифровых данных [17]. Можно выделить следующие направления исследовательской деятельности коллектива, посвящённые образовательной сфере:

- оценка процесса цифровизации образовательного процесса и внедрение современных цифровых технологий в образовательный процесс [18];
- анализ официальных сайтов, цифровых сообществ и всей системы цифровой инфраструктуры отечественных и зарубежных университетов [19; 20];
- сегментирование и рейтингование университетов, исходя из выбранных стратегий организации системы цифрового менеджмента [21].

Особым направлением социально-медийного анализа служит построение социальных графов. Этот метод нацелен на выявление силы и плотности связей внутри и между цифровыми сообществами, релевантными предмету исследования. Одной из первых в отечественной науке анализ социальных графов и построение цифровых инфраструктур предприняла Г. Градосельская [22; 23]. Моделирование цифровой инфраструктуры определённой социальной активности целевых групп позволяет выявить каналы, ресурсы и технологии социального конструирования смыслов и значений в сознании представителей этих целевых аудиторий.

Важным направлением социально-медийного анализа являются исследования возможностей формирования коллективных идентичностей в сетевой онлайн-среде [24]. Данный исследовательский трек исключительно важен для брендинга отдельных организаций в сетевом онлайн-пространстве, поскольку позволяет формировать нужные идентичности сообществ социаль-

но-медийной аудитории. Ощутимую часть социально-медийных исследований составляет также лингвистический анализ. Он служит базой разработки цифровых маркеров, на основе которых производится автоматическая выгрузка релевантных информационных потоков [25; 26].

При всём разнообразии и широте публикаций об использовании методов интеллектуального поиска цифровых маркеров в социально-гуманитарных исследованиях, наблюдается острый дефицит работ по изучению цифровых коммуникаций университетов с целевыми аудиториями в процессе формирования их бренда в онлайн-среде.

Теоретико-методологическая основа исследования. Теоретический фундамент исследования образует совокупность следующих теорий, концепций и идей:

- сильных связей традиционных сетей [27; 28];
- топологии предпочтительного присоединения цифровых сетей [29];
- способности цифровых коммуникаций увеличивать связность сети (connectivity-generating), соединять между собой удалённые в социальном пространстве кластеры, внутри которых доминируют сильные связи [30];
- «гомофилии» в цифровой среде [31];
- селективного восприятия в цифровой среде [32; 33].

Методология настоящего исследования базируется на комбинации научных положений сетевого и когнитивного подходов. Использование сетевого подхода в настоящем исследовании обуславливается ориентацией на изучение организационных и функциональных особенностей составных элементов цифровых инфраструктур отечественных университетов [34]. В связи с этим особое значение приобретает теория социальных графов, заложенная в основу современных междисциплинарных исследований, нацеленных на автоматизированное моделирование отдельных субъектов цифрового пространства, дальнейшую интер-

претацию, дополнение и расширение данных [35; 36]. Применение достижений когнитивного подхода связано с анализом особенностей восприятия цифрового контента университетов и возможностей влияния на поведение массовой аудитории посредством адаптации цифровой информации к запросам и потребностям интернет-пользователей [37].

Реализованное прикладное исследование опирается также на общие принципы современного для общественных наук методологического подхода Predictor Mining, позволяющего осуществлять интеллектуальный поиск цифровых маркеров и обосновывать фильтры – речевые паттерны для автоматизированного аккумулирования информационных потоков об университетах, каждый из которых составляет отдельный исследовательский кейс [38].

Методика исследования. В основе отбора вузов для эмпирического анализа – международный предметный рейтинг «QS World University Rankings by Subject 2021: Social Sciences & Management 2021». В соответствии с результатами рейтингования по направлению «Социальные науки и Менеджмент» были отобраны шесть ведущих российских университетов: НИУ «Высшая школа экономики», Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Финансовый университет при Правительстве РФ, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Университет МГИМО, Российский университет дружбы народов.

Обозначенный ранее теоретико-методологический фрейм обуславливает использование в настоящем исследовании гибридной стратегии. Для выявления структурных характеристик университетских онлайн-сообществ используется метод социальных графов, включающий в себя применение специализированного авторского программного обеспечения «Социальный граф». Программа написана на языке программирования JavaScript, интерпрети-

Таблица 1

Структурные показатели цифровых сообществ исследуемых университетов

Table 1

Structural indicators of digital communities of the studied universities

Университет/показатель	Число участников со связями более 100	В % от совокупной аудитории	Число участников со связями более 500
РЭУ им. Г.В. Плеханова	1309	11,3	31
РАНХиГС	1026	5,6	28
Финансовый университет	1024	5,7	21
МГИМО	895	9,1	18
НИУ ВШЭ	724	8,8	19
РУДН	103	1,7	4

руется внутри *nodejs* версии не ниже 7.5. Визуальная часть программы выполнена с применением плагина *jquery VisJS*. Данный инструмент позволяет выявить количество пересечений между участниками сообществ в социальной сети «ВКонтакте», каждый из которых является узлом графа. Важный параметр эффективности управления брендом вуза в онлайн-среде – стратегия координации цифровых целевых аудиторий. Для измерения силы и плотности связей между участниками социально-медийных сообществ университетов, а также для определения характера связей и представленности «цифровых лидеров» было отобрано 100 цифровых сообществ. В соответствии с техническими возможностями сервиса были охвачены все крупнейшие цифровые сообщества университетов, отличающиеся регулярной активностью и направленные на взаимодействие с различными целевыми группами.

Для углубления полученных в ходе графирования данных используется киберметрический анализ, реализованный посредством применения инструмента автоматизированной оценки цифровых сообществ «LiveDune». Выборку составили собранные ранее цифровые сообщества, локализованные в социальной сети «ВКонтакте». Глубина анализа: 01.11.2020–01.11.2021. В ходе обработки данных особое внимание уделено характеру пользовательской активности, отражающей эффективность управления

коммуникациями в цифровых сообществах представленных университетов. Для оценки пользовательской активности предложено применение агрегированных показателей, совмещающих различные типы пользовательских реакций, количество публикаций и охват аудитории. Указанный подход позволяет увеличить объективность полученных данных за счёт определения трёх количественных показателей: уровень вовлечённости (сумма пользовательских реакций/количество публикаций*охват аудитории), рейтинг просмотров (просмотры публикаций/количество публикаций*охват аудитории), рейтинг реакций (сумма пользовательских реакций/просмотры публикаций).

Результаты исследования. В таблице 1 показаны результаты сравнительного анализа долевой представленности лидеров общественного мнения цифровых сообществ группы университетов – кейсов исследования. Отбор цифровых сообществ ведущих российских вузов был подчинён двум условиям: направленность групп на внешнюю аудиторию университета (на примере абитуриентов и выпускников) и принадлежность сообщества сети «ВКонтакте». Первое условие определяется необходимостью измерить показатели управления вузами цифровыми коммуникациями с внешними и внутренними целевыми аудиториями. Второе условие обусловлено, во-первых, наибольшей популярностью блогостинга «ВКонтакте» среди российской пользовательской аудитории,

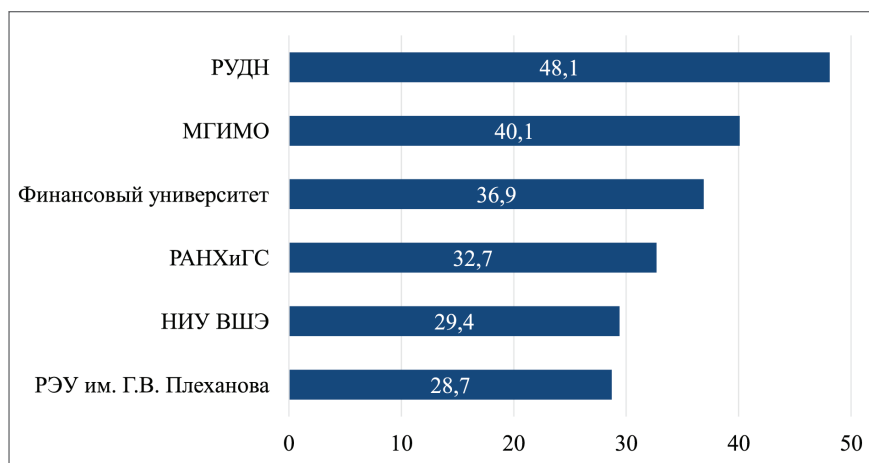


Рис. 1. Доля участников цифровых сообществ университетов с нулевым числом пользовательских связей («выключенные» пользователи), %

Fig. 1. Percentage of participants in digital university communities with zero user connections ('disabled' users), %

во-вторых, тем, что авторское ПО, формирующее социальные графы, является приложением к этой сети.

Согласно данным *таблицы 1*, наиболее высокие показатели представленности микролидеров (участников цифрового сообщества с аудиторным охватом более 100 пользователей) – у РЭУ им. Г.В. Плеханова, который занимает ведущие позиции и по числу лидеров общественного мнения в социально-медийных группах (участников цифрового сообщества с аудиторным охватом более 500 пользователей). Этот показатель указывает на плотность взаимодействия внутри онлайн-группы, наличие сплоченного взаимодействия пользователей вокруг вузовской повестки и других объединяющих тем. По доле «цифровых лидеров» с аудиторией более 100 участников относительно высокие показатели имеют также МГИМО и НИУ ВШЭ. Вместе с тем по количеству лидеров с пользовательским охватом более 500 человек довольно близкие к лидерским результатам имеет РАНХиГС при Президенте РФ. Отметим, что у РУДН наименьшие значения как по числу микролидеров, так и по количеству лидеров общественного мнения. На *рисунке 1* представлены сопоставительные

данные о показателе разобщенности анализируемых цифровых групп.

Сочетание небольшого числа лидеров мнений и значительной доли пользователей с нулевым числом связей внутри сообществ определяет тот факт, что социально-медийные группы РУДН – наименее плотные и относительно разобщенные. На *рисунках 2–7* отражены социальные графы университетских цифровых групп, взаимодействующих с внешними целевыми аудиториями. Каждый круг на графе означает участника, размер круга связан с влиятельностью пользователя (количеством связей с другими участниками сообщества).

Согласно *рисунку 2*, две социально-медийные группы Финуниверситета, направленные на работу с внешними целевыми аудиториями, имеют разные свойства. «Абитуриенты Финуниверситета» – более многочисленное сообщество, однако, не имеющее существенного числа влиятельных участников, уплотняющих связи группы и сплачивающих пользователей вокруг общей вузовской повестки. Напротив, «Карьерный центр Финуниверситета», взаимодействующий с выпускниками, менее численно представлен, однако располагает значительным

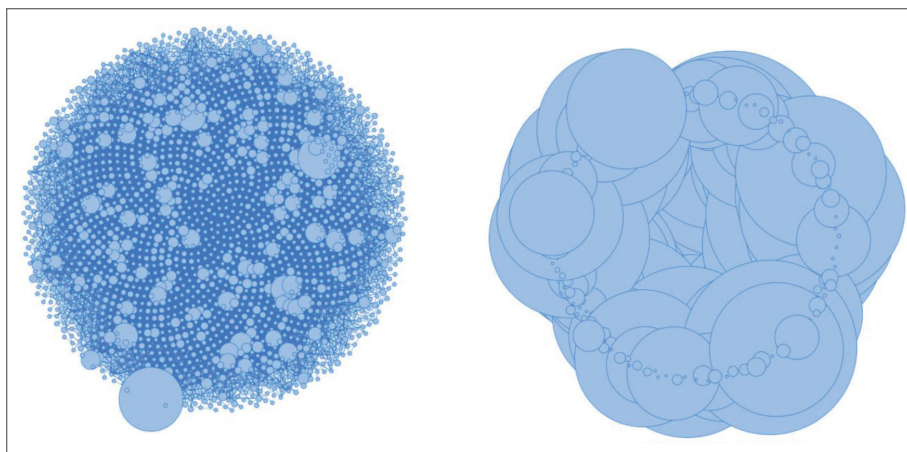


Рис. 2. Графы цифровых сообществ Финуниверситета: «Абитуриенты Финуниверситета» – слева и «Карьерный центр Финуниверситета» – справа

Fig. 2. Graphs of digital communities of the Financial University: «Applicants of the Financial University» – on the left and «Career Center of the Financial University» – on the right

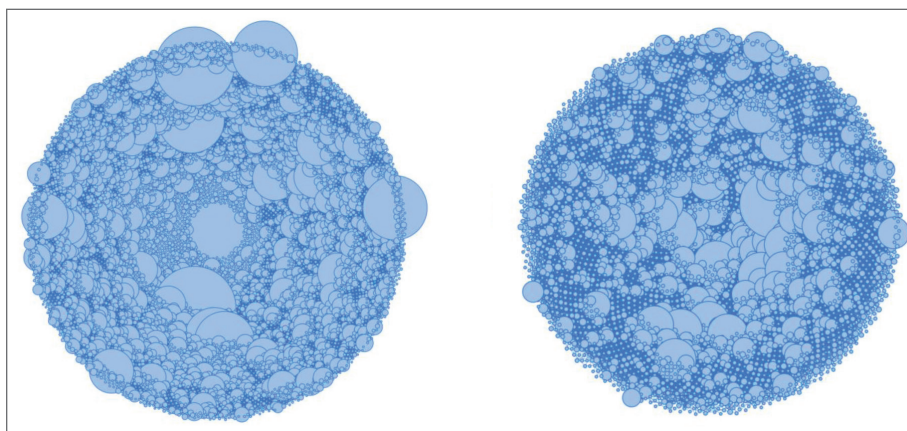


Рис. 3. Графы цифровых сообществ НИУ ВШЭ: «ВШЭ. Абитуриенты» – слева и «ВШЭ. Клуб дебатов» – справа

Fig. 3. Graphs of digital communities of the National Research University Higher School of Economics: «HSE. Applicants» – on the left and «HSE. Debate Club» – on the right

числом лидеров общественного мнения, организующих интеракцию участников внутри цифровой сети.

Обе представленные на рисунке 3 группы НИУ ВШЭ обладают общими чертами: значительный охват пользовательской аудитории и большая доля лидеров, организующих коммуникацию как с абитуриентами, так и со всеми внешними аудиториями, включёнными в проект «Клуб дебатов» данного вуза.

Рисунок 4 графически иллюстрирует лидирование РЭУ им. Г.В. Плеханова в долевой представленности влиятельных участников цифровых групп, обеспечивающих сплочение пользователей вокруг общей повестки.

На рисунке 5 отражены два принципиально разных графа, структурирующих связи между абитуриентами и другими внешними аудиториями РАНХиГС при Президенте РФ. Очевидно, что сообщество коммуникации

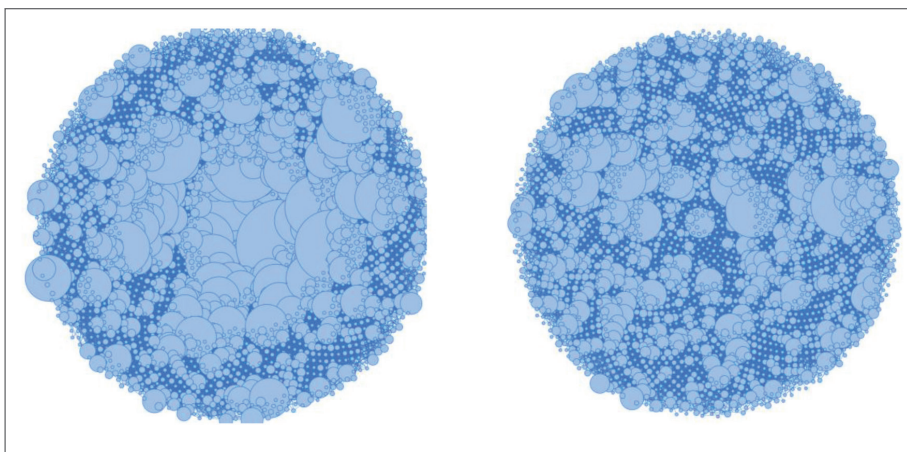


Рис. 4. Графы цифровых сообществ РЭУ им. Г.В. Плеханова: «Клуб дебатов РЭУ» – слева и «Биржа карьеры РЭУ» – справа

Fig. 4. Graphs of digital communities of the Plekhanov Russian University of Economics: «PRUE Debate Club» – on the left and «PRUE Career Exchange» – on the right

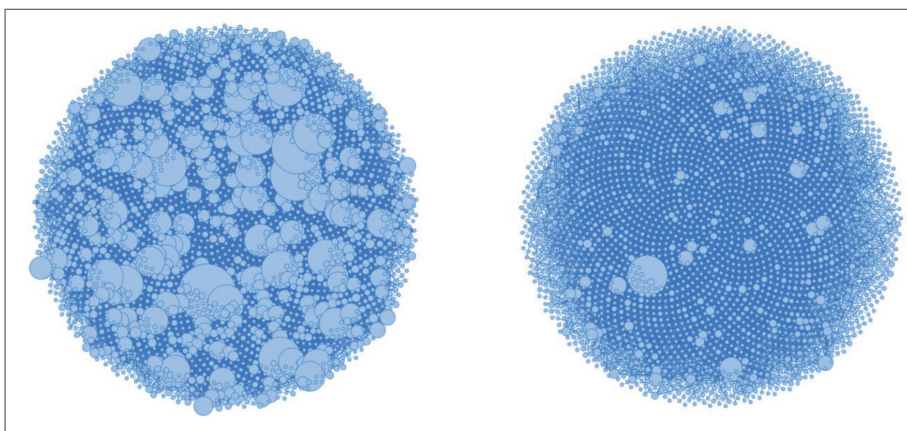


Рис. 5. Графы цифровых сообществ РАНХиГС: «Абитуриент РАНХиГС» – слева и «Олимпиады РАНХиГС» – справа

Fig. 5. Graphs of RANEPiG digital communities: «RANEPiG Applicants» – on the left and «RANEPiG Olympics» – on the right

с абитуриентами обладает более плотными связями и сравнительно более ощутимым числом лидеров общественного мнения, чем сообщество «Олимпиады РАНХиГС». Последнее отличается рассеянностью интеракций и относительной разобщённостью.

Как видно на рисунке 6, в сообществах РУДН, направленных на взаимодействие с внешними целевыми группами, преобладают участники с «нулевыми связями», то есть

при всей многочисленности данных социально-медийных групп фактически отсутствует целенаправленная и скоординированная работа по сплочению участников университетских сообществ, повышению плотности их взаимодействия.

В сравнении с другими вузами МГИМО имеет в целом средние показатели как по численности групп, таргетированных на внешнюю аудиторию, так и по числу влиятельных

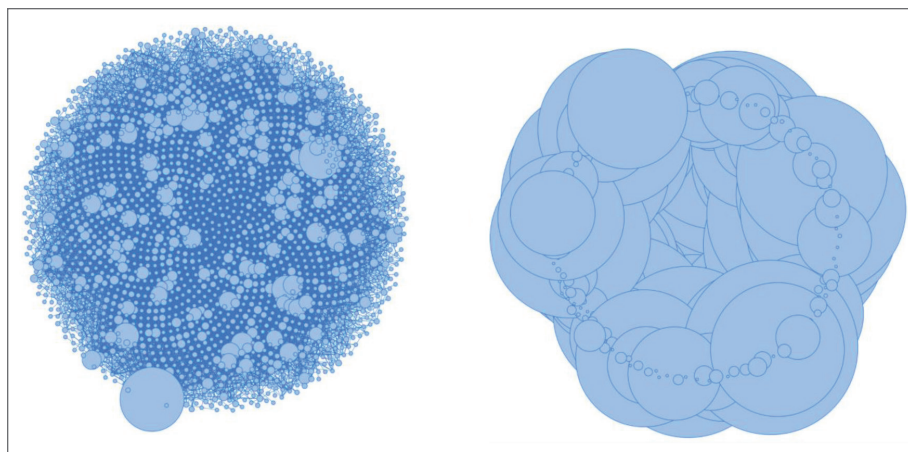


Рис. 6. Графы цифровых сообществ РУДН: «Центр карьеры РУДН» – слева и «Абитуриенты РУДН» – справа
 Fig. 6. Graphs of RUDN University digital communities: «RUDN University Career Center» – on the left and «RUDN University Applicants» – on the right

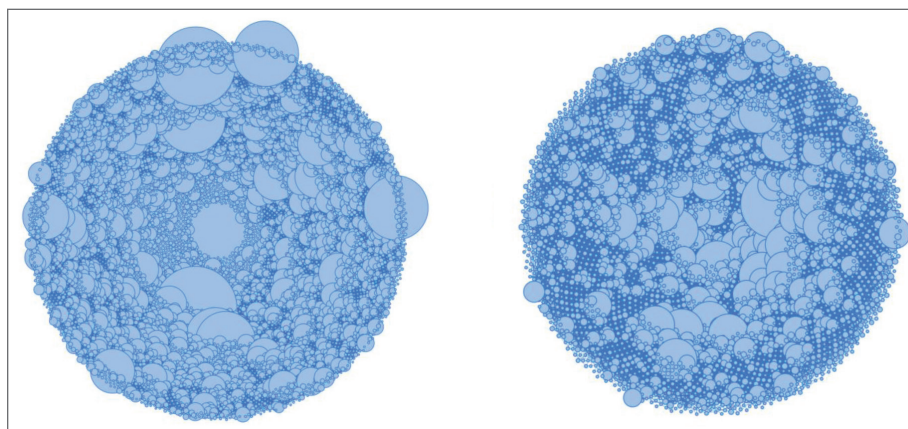


Рис. 7. Графы цифровых сообществ МГИМО: «Ассоциация выпускников МГИМО» – слева и «Бизнес-клуб МГИМО» – справа
 Fig. 7. Graphs of MGIMO digital communities: «MGIMO Alumni Association» – on the left and «MGIMO Business Club» – on the right

лидеров общественного мнения в этих сообществах. Довольно высокую позицию МГИМО занимает по проценту микролидеров, работающих со своей сотней пользователей над формированием общей повестки и объединением их вокруг значимых целей.

Таблица 2 иллюстрирует то, в какой степени показатели плотности взаимодействий внутри цифровых сообществ, организующих коммуникацию с внешними целевыми

аудиториями, взаимосвязаны с параметрами пользовательской активности в социально-медийных группах.

В соответствии с таблицей 2 уровень вовлечённости пользователей, рейтинг просмотров и рейтинг реакций выше в тех сообществах, в которых плотнее внутригрупповые связи.

По сути, иерархия значений, представленная в таблице 1, воспроизводится в та-

Таблица 2

Усреднённые показатели пользовательской активности в цифровых сообществах исследуемых университетов

Table 2

Average indicators of user activity in digital communities of the studied universities

Университет/Показатель	Уровень вовлечённости	Рейтинг просмотров	Рейтинг реакций
Финуниверситет	0,3	11,9	1,4
МГИМО	0,1	9,4	1,3
НИУ ВШЭ	0,3	11,7	1,5
РУДН	0,2	10,2	1,4
РЭУ	0,4	14,6	1,7
РАНХиГС	0,3	12,0	1,3

блице 2: РЭУ им. Г.В. Плеханова лидирует по сумме пользовательских реакций на групповой контент в соотношении с публикационной активностью и охватом аудитории; доминирует по показателям просмотра публикаций с учётом количества публикаций и охвата аудитории, имеет наибольшую сумму пользовательских реакций в сопоставлении с просмотром публикаций. Средние показатели пользовательской активности – у НИУ ВШЭ, РАНХиГС и Финуниверситета. Относительно невысокие значения пользовательской активности – у социально-медийных сообществ РУДН и МГИМО. Таким образом, наличие весомого числа лидеров общественного мнения, координирующих сплочение участников цифровых групп, предлагающих им общую повестку, реализующих старт обсуждения и распространения конкретных тем и дискурсов, стимулирующих пользовательский резонанс относительно контента сообщества, обеспечивает повышение общих показателей пользовательской активности социально-медийного сообщества.

Заключение

Проведённое исследование показало, что успешность цифровых коммуникаций с внешними целевыми аудиториями университета напрямую зависит от осуществления координации онлайн-взаимодействий. Коммуникации созданных по типу внешней целевой группы (абитуриенты, их родители, выпускники, представители пар-

тнёрских организаций и т.д.) социально-медийных сообществ должны регулироваться, а показатели их активности должны быть предметом регулярных мониторингов. Самоорганизация и «естественное развитие» таких групп не приводят к значимым для университетов результатам: объединению, сплочению внешних целевых групп, взаимодействию с которыми определяет успешность бренда вуза. Подготовка вузовских лидеров общественного мнения различного уровня, сотрудничество с ними, стимулирование их деятельности в рамках социально-медийных площадок – важное условие эффективности цифровых групп, работающих с целевыми аудиториями. Технологии генерирования и модерирования вовлечённости пользователей служат обязательным средством сплочения внешних цифровых целевых аудиторий вуза. Это требование пользователей, связанное с высокой организованностью цифрового коммуникационного пространства университета, подтвердилось результатами проведённого анализа и во многом определяется спецификой условий вовлечения современных «цифровых граждан» в вузовские цифровые сети. Исходя из этого, качество коммуникации при выборе вуза, обучении или трудовой деятельности в нём, а также сохранение связей с ним после окончания определяются не только содержательными характеристиками цифрового контента, но и уровнем координации взаимодействий между пользователями

внутри социально-медийных сообществ университета.

При этом представленные авторами настоящей статьи методика и результаты анализа коммуникативных практик университетов в современных социальных медиа имеют ряд *ограничений*. Отобранные для исследования университеты принадлежат единой группе вузов по приоритетным направлениям социально-гуманитарного профиля, что усиливает однородность основных характеристик цифрового менеджмента и формирует общие условия для развития системы цифровых коммуникаций вузов. Традиционные ограничения складываются при использовании методов и инструментов социально-медийной аналитики, предполагающих работу с заранее определённым набором цифровых сообществ/аккаунтов по универсальным критериям. Приведённые в статье выводы характеризуют в значительной степени отдельный сегмент образовательного пространства, формируя новые направления для цифровых исследований с расширенной выборкой университетов, а также для проведения сравнительного анализа различных групп университетов по следующим показателям: образовательный профиль и особенности подготовки кадров; приоритетные направления научных исследований; масштаб, формальный и неформальный статус университетов; включённость в различные государственные программы и проекты (в частности, «Приоритет-2030», программу опорных вузов, системы научно-исследовательских и федеральных университетов и др.). В таком случае методика отбора университетов предполагает выделение нескольких уровней анализа, расширяя возможности для интерпретации и обобщения полученных цифровых данных.

Литература

1. *Maresova P., Hruška J., Kuca K.* Social Media University Branding // *Education Sciences*. 2020. Vol. 10. No. 3. P. 1–14. DOI: 10.3390/educsci10030074
2. *Amaral I., Santos S.C.* Social Networks and Institutional Communication: The case of Portuguese universities // *Prisma Social*. 2020. No. 28. P. 20–43. URL: <https://revistaprisma-social.es/article/view/3371> (дата обращения: 05.07.2022).
3. *Батракова И.С., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпичина А.П.* Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 9–19. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19
4. *Peruta A., Shields A.B.* Social media in higher education: Understanding how colleges and universities use Facebook // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2017. Vol. 27. No. 17. P. 131–143. DOI: 10.1080/08841241.2016.1212451
5. *Potter R.E., Zadow A., Dollard M., Pignata S., Lushington K.* Digital communication, health & wellbeing in universities: A double-edged sword // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2021. DOI: 10.1080/1360080X.2021.1975206
6. *Lund B.* Universities engaging social media users: An investigation of quantitative relationships between universities' Facebook followers/interactions and university attributes // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2019. Vol. 29. No. 2. P. 251–267. DOI: 10.1080/08841241.2019.1641875
7. *Rutter R., Roper S., Lettice F.* Social media interaction, the university brand and recruitment performance // *Journal of Business Research*. 2016. Vol. 69. No. 8. P. 3096–3104. DOI: 10.1016/j.jbusres.2016.01.025
8. *Belanger C.B., Bali S., Longden B.* How Canadian universities use social media to brand themselves // *Tertiary Education and Management*. 2014. Vol. 20. No. 1. P. 14–29. DOI: 10.1080/13583883.2013.852237
9. *Красильщиков В.В., Осетров М.А.* Анализ активности студентов в социальной сети // *Высшее образование в России*. 2017. № 2 (209). С. 52–62. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/965/865> (дата обращения: 05.07.2022).
10. *Khan T., Kend M., Robertson S.* Use of social media by university accounting students and its impact on learning outcomes // *Accounting Education*. 2016. Vol. 25. No. 6. P. 534–567. DOI: 10.1080/09639284.2016.1230880
11. *O'Connor K.W., Schmidt G.B., Drouin M.* Suspended because of social media? Students'

- knowledge and opinions of university social media policies and practices // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 65. P. 619–626. DOI: 10.1016/j.chb.2016.06.001
12. Лукашенко М.А., Громова Н.В., Ожгихина А.А. Цифровой имидж преподавателя приемного университета // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 7. С. 91–104. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-91-104
 13. Кукушкина А.Г. Персональная страница преподавателя в социальной сети как инструмент педагогического взаимодействия // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 12. С. 156–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-156-166
 14. Castells M. *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Cambridge: Polity Press, 2012. 328 p.
 15. Козн Д., Шмидт Э. Новый цифровой мир. Как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государств / Пер. с англ. С. Филина. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2013.
 16. Latour B. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. N.Y.: Oxford University Press, 2005. ISBN: 0199256055.17.
 17. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Карзубов Д.Н., Синяков А.В. Развитие методологии и методики интеллектуального поиска цифровых маркеров политических процессов в социальных медиа // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2017. № 5. С. 79–104. DOI: 10.14515/monitoring.2017.5.06
 18. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Петрова Т.Э., Пырма Р.В., Азаров А.А. Цифровая среда ведущих университетов мира и РФ: результаты сравнительного анализа данных сайтов // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 12. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22
 19. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Пырма Р.В., Азаров А.А. Критерии для рейтингования уровня и качества цифровизации процесса образования в вузах РФ // *Вестник Волгоградского государственного университета*. Сер. 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2020. Т. 25. № 2. С. 268–283. DOI: 10.15688/jvolsu4.2020.2.20
 20. Азаров А.А., Давыдова М.А. Цифровые инфраструктуры сетевого пространства ведущих университетов России в области Social Sciences & Management // *Власть*. 2021. Т. 29. № 5. С. 31–36. DOI: 10.31171/vlast.v29i5.8525
 21. Бродовская Е.В., Лукушин В.А. Российские университеты в социальных медиа: три «цифровые лиги» // *Власть*. 2021. Т. 29. № 5. С. 42–47. DOI: 10.31171/vlast.v29i5.8530
 22. Pilgun M., Gradoselskaya G. Political communication on Facebook: Russian Case // *Revista Latina de Comunicacion Social*. 2015. Vol. 70. P. 726–749. DOI: 10.4185/RLCS-2015-1068
 23. Градосельская Г.В. Роль неформальных взаимодействий в организации бизнес-структур: сетевой подход // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2006. № 2. С. 84–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9291774&ysclid=l7yozsexir717458878> (дата обращения: 05.07.2022).
 24. Cedeno-Mieles V., Hu Z., Ren Y., Saraf P., Self N. Networked experiments and modeling for producing collective identity in a group of human subjects using an iterative abduction framework // *Social Network Analysis and Mining*. 2020. Vol. 10. No. 1. DOI: 10.1007/s13278-019-0620-8
 25. Keyvanpour M., Karimi Z.Z., Heidarypanah M. OMLML: A helpful opinion mining method based on lexicon and machine learning in social networks // *Social Network Analysis and Mining*. 2020. Vol. 10. No. 1. DOI: 10.1007/s13278-019-0622-6
 26. Chen J., Hossain M.S., Zhang H. Analyzing the sentiment correlation between regular tweets and retweets // *Social Network Analysis and Mining*. 2020. Vol. 10. No. 1. DOI: 10.1007/s13278-020-0624-4
 27. Granovetter M.S. The Strength of Weak Ties // *American Journal of Sociology*. 1973. Vol. 78. No. 6. P. 1360–1380. DOI: 10.1086/225469
 28. Watts D.J., Strogatz S.H. Collective Dynamics of Small-World Networks // *Nature*. 1998. Vol. 393. No. 6684. P. 440–442. DOI: 10.1038/30918
 29. Barabási A.L., Albert R. Emergence of Scaling in Random Networks // *Science*. 1999. Vol. 286 (5439). P. 509–512. DOI: 10.1126/science.286.5439.509
 30. Diamond L., Plattner M.F. *Liberation Technology: Social Media and the Struggle for Democracy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2012. 208 p. ISBN: 1421405687.
 31. Settle J. *Frenemies: How Social Media Polarizes America*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 304 p. DOI: 10.1017/9781108560573
 32. Bode L. Pruning the News Feed: Unfriending and Unfollowing Political Content on Social Media

- // Research & Politics. 2016. Vol. 3. No. 3. DOI: 10.1177/2053168016661873
33. Johnson B., Neo R., Heijnen M., Smits L., van Veen C. Issues, Involvement, and Influence: Effects of Selective Exposure and Sharing on Polarization and Participation // *Computers in Human Behavior*. 2020. Vol. 104. DOI: 10.1016/j.chb.2019.09.031
 34. Домбровская А.Ю. Методология и методика анализа онлайн-сетевого бренда вузов в системе средств информационного воздействия на общественное сознание // *Власть*. 2021. Т. 29. № 5. С. 37–41. DOI: 10.31171/vlast.v29i5.8528
 35. Биккулов А.С., Чугунов А.В. Сетевой подход в социальной информатике: моделирование социально-экономических процессов и исследования в социальных сетях: Учеб. пособие. СПб.: НИУ ИТМО, 2013.
 36. Замолоцких В.С., Сидоренко В.Г. Анализ социальных сетей посредством использования теории графов // *Информатизация образования и науки*. 2020. № 4 (48). С. 99–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44412815&ysclid=l7yrnrznth452746358> (дата обращения: 05.07.2022).
 37. Matz S.C., Kosinski M., Nave G., Stillwell D.J. Psychological Targeting as an Effective Approach to Digital Mass Persuasion // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2017. Vol. 114. No. 48. P. 12714–12719. DOI: 10.1073/pnas.1710966114
 38. Азаров А.А., Бродовская Е.В., Бубнов А.Ю., Гибадуллин Р.Я., Глазков А.А., Дмитриева О.В., Долгоруков А.М., Жданов Р.И., Мусина В.Ф., Нечаев В.Д., Огнев А.С., Сироткин А.В., Суворова А.В., Титов В.В., Тулупьев А.А., Тулупьева Т.В., Фильченков А.А., Юсупов Р.М. Predictor Mining: применение методов интеллектуального анализа данных в задачах социального компьютинга // *Труды СПИИРАН*. 2013. № 26 (3). С. 136–161. DOI: 10.15622/sp.26.11
- Благодарности.** Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счёт бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета.
- Статья поступила в редакцию 08.07.22
Принята к публикации 01.09.22

References

1. Maresova, P., Hruška, J., Kuca, K. (2020). Social Media University Branding. *Education Sciences*. Vol. 10., no. 3, pp. 1-14, doi: 10.3390/educsci10030074
2. Amaral, I., Santos, S.C. (2020). Social Networks and Institutional Communication: The Case of Portuguese Universities. *Prisma Social*. No. 28, pp. 20-43. Available at: <https://revistaprismasocial.es/article/view/3371> (accessed 05.07.2022).
3. Batrakova, I.S., Glubokova, E.N., Pisareva, S.A., Tryapitsyna, A.P. (2021). Changes in University Teacher's Pedagogical Activity in the Context of Digitalization of Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 9-19, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Peruta, A., Shields, A.B. (2017). Social Media in Higher Education: Understanding How Colleges and Universities Use Facebook. *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 27, no. 17, pp. 131-143, doi: 10.1080/08841241.2016.1212451
5. Potter, R.E., Zadow, A., Dollard, M., Pignata, S., Lushington, K. (2021). Digital Communication, Health & Wellbeing in Universities: A Double-Edged Sword. *Journal of Higher Education Policy and Management*, doi: 10.1080/1360080X.2021.1975206
6. Lund, B. (2019). Universities Engaging Social Media Users: An Investigation of Quantitative Relationships Between Universities' Facebook Followers/Interactions and University Attributes. *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 29, no. 2, pp. 251-267, doi: 10.1080/08841241.2019.1641875
7. Rutter, R., Roper, S., Lettice, F. (2016). Social Media Interaction, the University Brand and Recruitment Performance. *Journal of Business Research*. Vol. 69, no. 8, pp. 3096-3104, doi: 10.1016/j.jbusres.2016.01.025
8. Belanger, C.B., Bali, S., Longden, B. (2014). How Canadian Universities Use Social Media to Brand Themselves. *Tertiary Education and Management*. Vol. 20, no. 1, pp. 14-29, doi: 10.1080/13583883.2013.852237

9. Krasil'shchikov V.V., Osetrov M.A. (2017). The Analysis of Students' Activity in Social Network. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. no. 2 (2019), pp. 52-62. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/965/865> (accessed 05.07.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Khan, T., Kend, M., Robertson, S. (2016). Use of Social Media by University Accounting Students and Its Impact on Learning Outcomes. *Accounting Education*. Vol. 25, no. 6, pp. 534-567, doi: 10.1080/09639284.2016.1230880
11. O'Connor, K.W., Schmidt, G.B., Drouin, M. (2016). Suspended Because of Social Media? Students' Knowledge and Opinions of University Social Media Policies and Practices. *Computers in Human Behavior*. Vol. 65, pp. 619-626, doi: 10.1016/j.chb.2016.06.001
12. Lukashenko, M.A., Gromova, N.V., Ozhgikhina, A.A. (2021). Digital Media Image of Business University Professor. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 91-104, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-91-104 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Kukushkina, A.G. (2020). Teachers' Personal Page in a Social Network as a Tool for Teacher-Student Interaction. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 156-166, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-156-166 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Cambridge: Polity Press, 328 p.
15. Schmidt, E., Cohen, J. (2013). *The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations and Business*. Knopf, 336 p. ISBN: 0307957136 (Russian translation by S. Filin, Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 368 p.).
16. Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. N.Y.: Oxford University Press, 280 p. ISBN: 0199256055.
17. Brodovskaya, E.V., Dombrovskaya, A.Yu., Karzubov, D.N., Sinyakov, A.V. (2017). Developing Methodology for "Smart" Search for Political Process Markers in Social Media. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5, pp. 79-104, doi: 10.14515/monitoring.2017.5.06 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Brodovskaya, E.V., Dombrovskaya, A.Yu., Petrova, T.E., Pyрма, R.V., Azarov, A.A. (2019). Digital Space of Leading Universities: The Comparative Analysis of Sites. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 12, pp. 9-22, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Brodovskaya, E.V., Dombrovskaya, A.Yu., Pyрма, R.V., Azarov, A.A. (2020). Criteria for Rating the Level and Quality of Digitalization of the Educational Process in Universities of the Russian Federation. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4. Istoriya. Regionovedenie. Mezhbdunarodnye otnosheniya = Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations*. No. 2, pp. 268-283, doi: 10.15688/jvolsu4.2020.2.20 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Azarov, A.A., Davydova, M.A. (2021). Digital Infrastructures of the Network Space of the Leading Russian Universities in the Field of Social Sciences & Management. *Vlast' = The Authority*. Vol. 29, no. 5, pp. 31-36, doi: 10.31171/vlast.v29i5.8525 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Brodovskaya, E.V., Lukushin, V.A. (2021). Russian Universities in Social Media: Three «Digital Leagues». *Vlast' = The Authority*. Vol. 29, no. 5, pp. 42-47, doi: 10.31171/vlast.v29i5.8530 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Pilgun, M., Gradoselskaya, G. (2015). Political Communication on Facebook: Russian Case. *Revista Latina de Comunicacion Social*. Vol. 70, pp. 726-749, doi: 10.4185/RLCS-2015-1068
23. Gradosel'skaya, G.V. (2006). [The Role of Informal Interactions in Organizing Business Structures: A Network Approach]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družbby narodov. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*. No. 2, pp. 84-102. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9291774&ysclid=l7yozsexir717458878> (accessed 05.07.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

24. Cedeno-Mieles, V., Hu, Z., Ren, Y., Saraf, P., Self, N. (2020). Networked Experiments and Modeling for Producing Collective Identity in a Group of Human Subjects Using an Iterative Abduction Framework. *Social Network Analysis and Mining*. Vol. 10, no. 1, doi: 10.1007/s13278-019-0620-8
25. Keyvanpour, M., Karimi, Z.Z., Heidarypanah, M. (2020). OMLML: A Helpful Opinion Mining Method Based on Lexicon and Machine Learning in Social Networks. *Social Network Analysis and Mining*. Vol. 10, no. 1, doi: 10.1007/s13278-019-0622-6
26. Chen, J., Hossain, M.S., Zhang, H. (2020). Analyzing the Sentiment Correlation Between Regular Tweets and Retweets. *Social Network Analysis and Mining*. Vol. 10, no. 1, doi: 10.1007/s13278-020-0624-4
27. Granovetter, M.S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*. Vol. 78, no. 6, pp. 1360-1380, doi: 10.1086/225469
28. Watts, D.J., Strogatz, S.H. (1998). Collective Dynamics of Small-World Networks. *Nature*. Vol. 393, no. 6684, pp. 440-442, doi: 10.1038/30918
29. Barabási, A.L., Albert, R. (1999) Emergence of Scaling in Random Networks. *Science*. Vol. 286 (5439), pp. 509-512, doi: 10.1126/science.286.5439.509
30. Diamond, L., Plattner, M.F. (2012). *Liberation Technology: Social Media and the Struggle for Democracy*. Baltimore Johns Hopkins University Press, 208 p. ISBN: 1421405687.
31. Settle, J. (2018). *Frenemies: How Social Media Polarizes America*. Cambridge : Cambridge University Press, 304 p., doi: 10.1017/9781108560573
32. Bode, L. (2016). Pruning the News Feed: Unfriending and Unfollowing Political Content on Social Media. *Research & Politics*. Vol. 3, no. 3, doi: 10.1177/2053168016661873
33. Johnson, B., Neo, R., Heijnen, M., Smits, L., van Veen, C. (2020). Issues, Involvement, and Influence: Effects of Selective Exposure and Sharing on Polarization and Participation. *Computers in Human Behavior*. Vol. 104, doi: 10.1016/j.chb.2019.09.031
34. Dombrovskaya, A.Yu. (2021). Methodology of Analysis of Online Network Brand of Universities in the System of Information Impact on Public Consciousness. *Vlast' = The Authority*. Vol. 29, no. 5, pp. 37-41, doi: 10.31171/vlast.v29i5.8528 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Bikkulov, A.S., Chugunov, A.V. (2013). *Setevoi podkbod v sotsial'noi informatike: modelirovanie sotsial'no-ekonomicheskikh protsessov i issledovaniya v sotsial'nykh setyakh: Uchebnoe posobie [Network Approach in Social Informatics: Modeling of Socio-Economic Processes and Research in Social Networks: Textbook]*. St.-Petersburg: ITMO University. (In Russ.).
36. Zamolotskikh, V.S., Sidorenko, V.G. (2020). Social Network Analysis Using Graph Theory. *Informatizatsiya Obrazovaniya i Nauki = Informatization of Education and Science*. No. 4 (48), pp. 99-113. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44412815&ysclid=l7yrnrznth452746358> (accessed 05.07.2022).
37. Matz, S.C., Kosinski, M., Nave, G., Stillwell, D.J. (2017). Psychological Targeting as an Effective Approach to Digital Mass Persuasion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 114, no. 48, pp. 12714-12719, doi: 10.1073/pnas.1710966114
38. Azarov, A., Brodovskaya, E., Bubnov, A., Gibadulin, R., Glazkov, A., Dmitrieva, O., Dolgorukov, A., Zhdanov, R., Musina, V., Nechaev, V., Ognev, A., Sirotkin, A., Suvorova, A., Titov, V., Tulupiev, A., Tulupieva, T., Fil'chenkov, A., Yusupov, R.M. (2013). Predictor Mining: Data Mining Application to Social Computing // *Trudy SPIIRAN = Informatics and Automation (SPIIRAS Proceedings)*, no. 26 (3), pp. 136-161, doi: 10.15622/sp.26.11 (In Russ., abstract in Eng.).

Financial support. The article was prepared based on the results of the research carried out at the expense of budgetary funds to the Financial University for the state task.

*The paper was submitted 08.07.22
Accepted for publication 01.09.22*

О повышении эффективности системы конкурсов, грантов и олимпиад для российских студентов как элемента внеучебной деятельности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-25-43

Дождиков Антон Валентинович – канд. полит. наук, директор научно-исследовательского центра аналитики образовательных данных, dozhdikov-av@ranepa.ru
Федеральный институт развития образования, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия
Адрес: 111024, г. Москва, ул. 3-я Кабельная, 1, стр. 1

Чичерина Ольга Владимировна – канд. пед. наук, директор центра координации и проведения профессиональных чемпионатов и олимпиад, chicherinaov@mgpu.ru
Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия
Адрес: 119261, г. Москва, ул. улица Панфёрова, 14

Аннотация. Проблема исследования связана с формированием инструментария и методики оценки внеучебных достижений российских студентов в олимпиадах, чемпионатах и конкурсах для повышения эффективности системы управления высшим образованием в Российской Федерации. Методика исследования связана с эмпирическим анализом данных опроса студентов ($N = 2300$) в нескольких измерениях: в разрезе периодов обучения и направлений подготовки. Выводы исследования дополнены анализом результатов сопоставимых исследований и работ российских авторов. Практическая проблематика исследования связана с необходимостью компенсации ограничений по международной академической мобильности для российских студентов, подпадавших под действие внешних санкционных и иных ограничений: сформулирован тезис о нивелировании негативных эффектов за счёт количественного и качественного роста конкурсного и олимпиадного движения в Российской Федерации. Основные выявленные проблемы: низкий уровень вовлечённости российских студентов во внеучебную активность по сравнению с иностранными коллегами; неэффективное информационное и организационное сопровождение конкурсов и олимпиад; директивное, негибкое формирование повестки мероприятий и непрозрачность процедур принятия решений. Сформулированы предложения по повышению качества внеучебной работы вузов, по реформированию системы конкурсов, грантов и олимпиад для российских студентов.

Ключевые слова: конкурсы, гранты, стипендии, внеучебная активность, внеучебные достижения, деятельностный подход, объективные оценочные процедуры, социальные лифты, мотивация обучающихся, взаимодействие с работодателями, академическая мобильность, сетевое взаимодействие, санкции

Для цитирования: Дождиков А.В., Чичерина О.В. О повышении эффективности системы конкурсов, грантов и олимпиад для российских студентов как элемента внеучебной деятельности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 25–43. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-25-43

On Improving the Efficiency of the System of Competitions, Grants and Olympiads for Russian Students as an Element of Extracurricular Activities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-25-43

Anton V. Dozhdikov— Cand. Sci. (Political), Director of the Research Center for Educational Data Analytics, dozhdikov-av@ranepa.ru

Federal Institute for Educational Development, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

Address: 1, bld. 1, 3rd Kabelnaya str., Moscow, 111024, Russian Federation

Olga V. Chicherina— Cand. Sci. (Education), Director of the Center for Coordination and Implementation of Professional Championships and Olympiads, chicherinaov@mgpu.ru

Moscow City University, Moscow, Russia

Address: 14, Panforyov str., Moscow, 119261, Russian Federation

Abstract. The article addresses the issues regarding the formation of tools and methods to evaluate the achievements of Russian students in the olympiads, championships and competitions. These tools may improve the efficiency of higher education management system in the Russian Federation. The research methodology is connected with the empirical analysis of student survey data (N=2300) in several dimensions: in the context of periods of study and areas of training. The findings are supplemented with an analysis of the results of comparable studies and works of Russian authors. The article addresses the practical problems related to the need to compensate for the limitations on international academic mobility for Russian students, which are covered by the sanctions and other restrictions. The thesis of leveling the negative effects due to the quantitative and qualitative growth of the competition and olympiad movement in the Russian Federation is formulated. The authors have identified the main problems such as the low level of involvement of Russian students in extracurricular activities in comparison with their foreign colleagues; ineffective informational and organizational support of competitions and olympiads, directive, inflexible formation of the agenda and the lack of transparency in decision-making. The article formulates the proposals to improve the quality of extracurricular work at universities, to reform the system of competitions, grants and Olympiads for Russian students.

Keywords: competitions, grants, scholarships, extracurricular activities, extracurricular achievements, activity-based approach, objective assessment procedures, social elevators, student motivation, interaction with employers, academic mobility, networking, sanctions

Cite as: Dozhdikov, A.V., Chicherina, O.V. (2022). On Improving the Efficiency of the System of Competitions, Grants and Olympiads for Russian Students as an Element of Extracurricular Activities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 25-43, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-25-43 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Базовый принцип деятельностного подхода в образовании – «обучающийся получает знание не в готовом виде, а добывает его сам» [1, с. 11]. Конкурс, олимпиада, любое другое состязание имеют не только «соревновательный», связанный с получением определённых выгод и привилегий или нематериального удовлетворения (ощущения победы), аспект, но и образовательную и воспитательную составляющие.

Конкурс всегда способствует получению новых знаний – от коллег-конкурентов, от оценивающих и организаторов. Воспитательный и психологический аспекты конкурсной деятельности связаны со становлением морально-волевых качеств личности: готовности к состязанию, к напряжению, к концентрации, к постановке рациональных целей и выбору последовательности по их достижению и одновременно гибкости, адаптивности, готовности к кооперации и взаимодействию. Здесь необходимо отметить принцип «единства сознания и деятельности» [2], введённый С.А. Рубинштейном и дополненный тезисом А.Н. Леонтьева о том, что сознание человека формируется в деятельности и через механизм вовлечения человека в деятельность на основе потребностей, которые преобразуются в мотивы и управляют деятельностью [3, с. 56].

В сложных для государства и общества исторических периодах, когда нужны «деятельные люди», их число можно и нужно увеличить средствами образования и внеучебной деятельности, иначе любые социальные, экономические и государственные преобразования останутся на бумаге.

Объективные ограничения международной мобильности российских студентов и иные дискриминационные меры имеют прямое и долговременное воздействие на науку и образование [4, с. 104] они направлены на создание стадиального научно-технического и образовательного разрыва.

Оптимальным ответом может стать повышение эффективности обучения, насыщение

его дополнительными активностями, рост качества образования, большая персонализация и ориентация на прикладную деятельность, увеличение внутрироссийской академической¹ и внеучебной мобильности. Всё это возможно через увеличение количества сетевых (межвузовских) образовательных программ, грантов, соревнований, олимпиад, совместных проектов. Данные количественные изменения не должны носить спонтанного характера: требуется планомерная систематическая работа по подготовке мероприятий, формированию сетей сотрудничества между организаторами, вузами, ассоциациями вузов, преподавательскими и студенческими сообществами, информационными ресурсами.

Конкурсные мероприятия, олимпиады и грантовые программы можно рассматривать как элемент «оценки уровня универсальных компетенций при подготовке обучающихся» [5, с. 157], основание для сравнительного-сопоставительного исследования и оценки качества образования [6], «средство формирования общепрофессиональных компетенций» [7, с. 349], один из способов приобщения студентов к занятию научной деятельностью [8, с. 310]; также известно, что «студенты, которые участвуют в научных мероприятиях, больше удовлетворены обучением, чем студенты, не осуществляющие такой деятельности» [9, с. 24].

Конкурсы, олимпиады и гранты способствуют адаптации обучающихся к последующей профессиональной деятельности, в том числе в условиях высококонкурентной кадровой борьбы [10; 11]. Отдельные исследователи отмечают «развитие лидерских

¹ Об актуальности «замещения» международной академической мобильности свидетельствует факт реализации РАНХиГС «Эксперимента по апробации механизма финансового обеспечения внутрироссийской академической мобильности обучающихся в процессе освоения образовательных программ высшего образования». Аналогичный проект может быть реализован для внеучебной активности студентов.

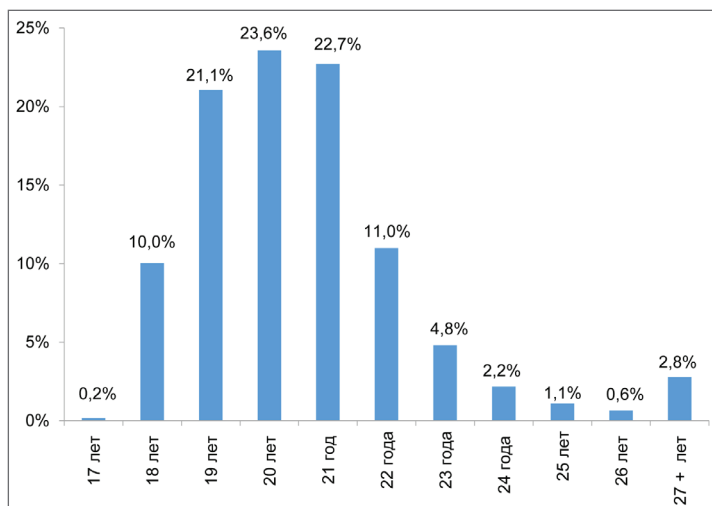


Рис. 1. Распределение респондентов по возрасту

Fig. 1. Distribution of respondents by age

качеств, творческого потенциала, необходимых для карьеры» [12, с. 92], высокий «воспитательно-мобилизационный потенциал» подобных мероприятий [13, с. 159] и их способность выступать в качестве механизма поиска мотивированной и талантливой молодёжи [14]. Возможность собственного саморазвития связана с механизмами рефлексии по итогам проводимых конкурсных мероприятий [15]. Отмечается положительное влияние на общее качество и результативность обучения студентов: «внеучебная вовлечённость положительно связана с образовательными результатами студентов» [9, с. 22].

Некоторые исследователи отмечают условия, снижающие социальную эффективность олимпиадного движения и подрывающие доверие к его потенциалу [16, с. 12]. Подробнее эти проблемы и затруднения раскрываются на материалах эмпирического исследования.

Описание исследования

В 2021 г. проведено социологическое исследование² российских студентов. На во-

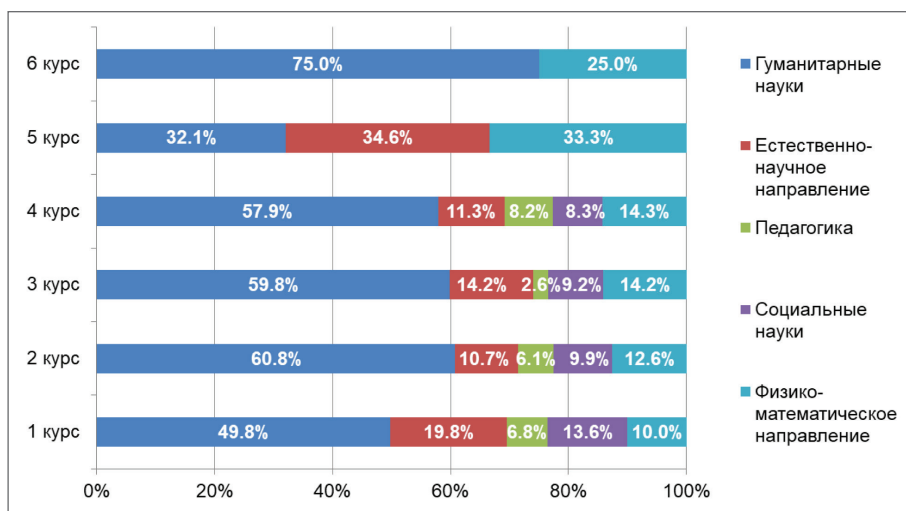
² Статистическая база исследования базируется на результатах социологического исследования

прось комплексной анкеты ответили студенты более чем 20 российских вузов разных направлений подготовки. В итоговом массиве данных обработано 2300 анкет (было отбраковано 8,1% анкет).

Выборка исследования не является квотной и репрезентативной по профилю российского студенчества. Подавляющее большинство ответивших – девушки: традиционно они более активные участники подобных социологических опросов. 93,2% респондентов являются студентами бакалавриата, преобладающая возрастная группа – от 19 до 21 года (Рис. 1).

Распределение респондентов не позволяет объективно сравнивать данные по периодам обучения, т.к. количество участников опроса пятого года обучения (как магистров, так и специалистов) невелико, шестой год обучения (второй год магистратуры) практически

ния ФГБОУ ВО МГПУ «Анализ конкурсной активности образовательных организаций на основе результатов анкетирования студентов с целью выяснения мотивации участия, ключевых проблем и условий участия в олимпиадном движении» (12–31 мая 2021 г.). Использовались деперсонифицированные (полностью анонимные) ответы респондентов.



Примечание: с учётом крайне малого числа респондентов пятого и шестого годов обучения.

Note: taking into account the very small number of respondents in the fifth and sixth years of study.

Рис. 2. Структура респондентов по периодам обучения и направлениям подготовки

Fig. 2. Structure of respondents by periods of study and areas of study

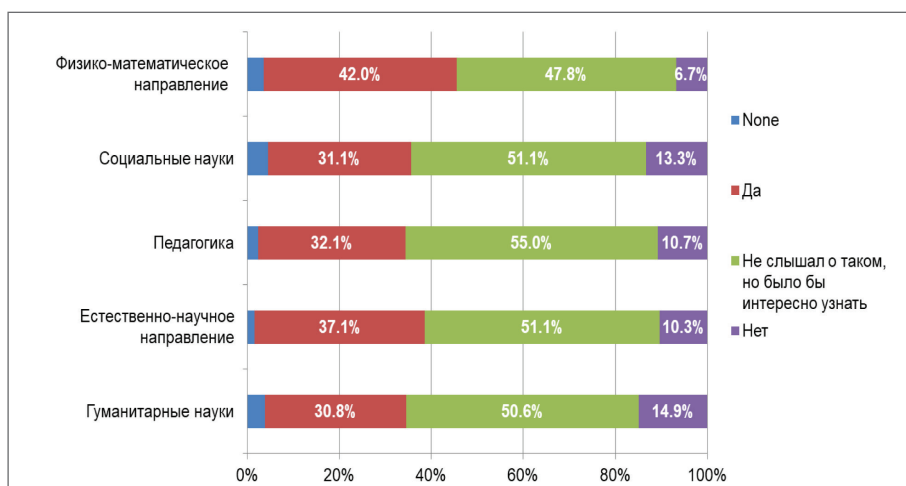
не представлен, поэтому имеет смысл оценивать количественные зависимости с первого по четвёртый год обучения включительно, указывая остальные только в качестве иллюстрации. В исследовании выдерживается разделение на «кластеры» по направлениям подготовки обучающихся (Рис. 2).

Количественные результаты исследования

При разделении респондентов на условные кластеры по направлениям подготовки выявлена специфика каждого (Рис. 3). Только часть респондентов ответили утвердительно на вопрос: «Есть ли в вашем вузе курсы подготовки студентов к участию в конкурсах, олимпиадах и чемпионатах?». Лучше всех информированы о программах подготовки представители «физико-математического» и «естественнонаучного» кластеров. Отрицательные ответы дали преимущественно «гуманитарный» и «социальный» кластеры. Большая доля ответов «Не слышал, но интересно» свидетельствует о крайне слабой информационно-разъяснительной работе со студентами.

При ответе на вопрос: «Принимали ли Вы участие в каких-либо стипендиальных программах для студентов и конкурсах грантов ранее?» – 6,4% респондентов ответили утвердительно и даже сообщили о том, что им удалось одержать победу; 69,5% ответили отрицательно, но сообщили о желании принять участие; 7,8% ответили положительно об имеющемся опыте, но без существенных результатов. Только 4,5% студентов ответили, что являются систематическими участниками конкурсов, чемпионатов, грантовых программ; 30,1% не участвовали в таковых ни разу и 29,9% участвовали от случая к случаю.

«Естественнонаучный» кластер – самый активный: доля не принимающих участия в мероприятиях или принимающих «от случая к случаю» – немногим больше 50%; совокупная доля принимающих участие на постоянном основе и часто – 4–5 раз в год – больше, чем у других. Следующий по активности – «педагогический» кластер (в нём самая большая доля «профессиональных конкурсантов»). Затем идут «гуманитарный» и «физико-математический» кластер; в последнем случае можно предположить вы-



Примечание: здесь и далее позиция «None» означает отсутствие данных.

Рис. 3. Наличие в вузе информации о программах подготовки к конкурсам и олимпиадам
Fig. 3. Availability of information about preparation programs for competitions and Olympiads at the university

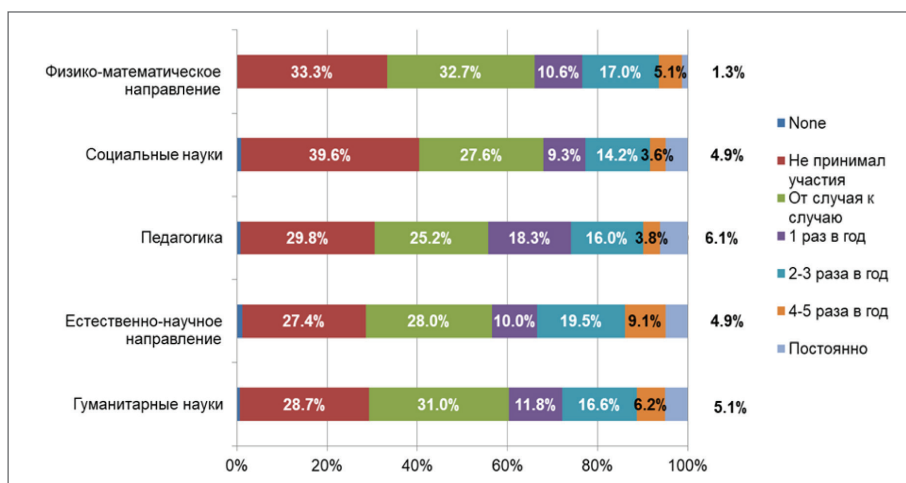


Рис. 4. Активность участия респондентов в конкурсных мероприятиях
Fig. 4. Activity of respondents in competitive events

сокую нагрузку обучающихся и сложность образовательных программ. Наименее активен кластер «социальных наук». Подробная информация по направлениям подготовки представлена на рисунке 4.

В разрезе периодов обучения необходимо отметить постепенное сокращение доли «профессиональных участников конкурсов». Доля тех, кто не принимает участия

или участвует в конкурсных мероприятиях «от случая к случаю», остаётся существенной во все периоды обучения (Рис. 5). Шестой курс (магистратура) не является показательным, т.к. общее количество студентов магистратуры, принявших участие в опросе, незначительно.

Анализ причин, препятствующих участию в конкурсной активности (Табл. 1), выявил,

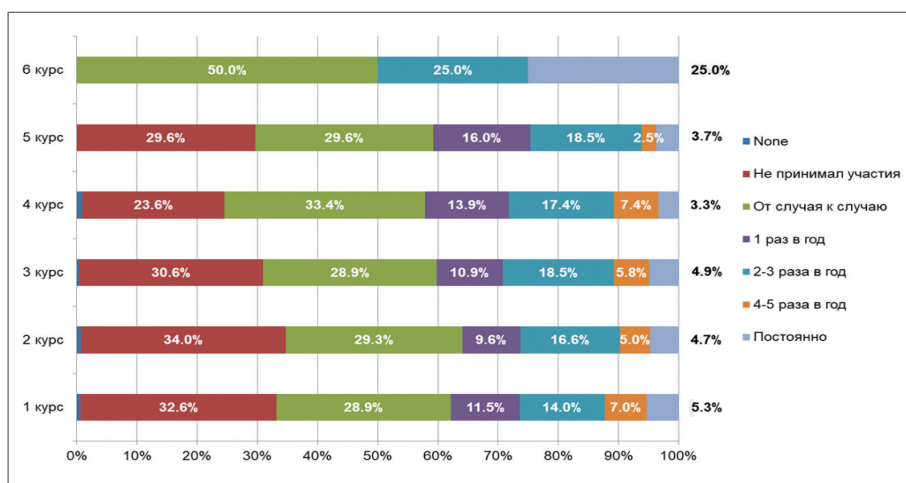


Рис. 5. Участие студентов в конкурсных мероприятиях в зависимости от периода обучения
Fig. 5. Student participation in competitive events depending on the period of study

Таблица 1
Основные факторы, препятствующие конкурсной активности студентов, в разрезе направлений подготовки

Table 1
The main factors hindering the competitive activity of students in the context of areas of training

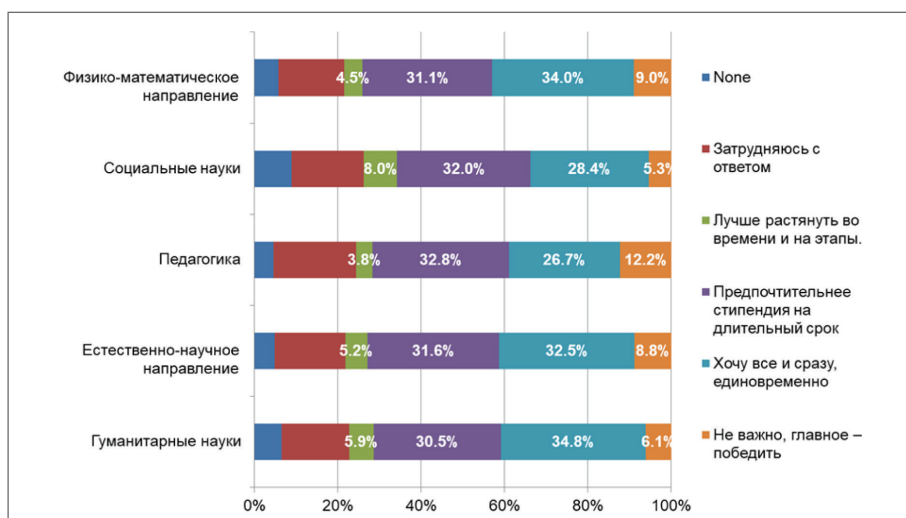
Факторы	«Вес» фактора, %	Физико-математическое направление	Социальные науки	Педагогика	Естественнонаучное направление	Гуманитарные науки
Нехватка времени	31,5	27,6	28,4	27,5	30,7	33,5
Недостаток теоретических знаний	36,1	44,9	35,6	25,2	39,5	34,3
Недостаток практических умений	24,4	28,2	25,3	17,6	19,5	25,3
Недостаточная психологическая готовность	20,7	22,1	20,4	13,7	11,9	22,7
Отсутствие информации по процедурам участия	18,1	13,8	17,3	13,0	18,2	19,9
Финансовые трудности	13,8	15,1	16,9	9,9	17,3	16,7

Примечание: респондент мог выбрать несколько вариантов ответов, а также предложить собственный; итоговая сумма по столбцу может быть более 100%.

что представители «физико-математического» кластера чаще всего жалуются на недостаток теоретических знаний и практических навыков, низкую психологическую готовность. На дефицит времени ссылаются представители «гуманитарного» кластера. Отметим, что с их стороны больше всего жалоб на данный фактор. Самый «неприхотливый», выдвинувший меньше всего оснований к своему

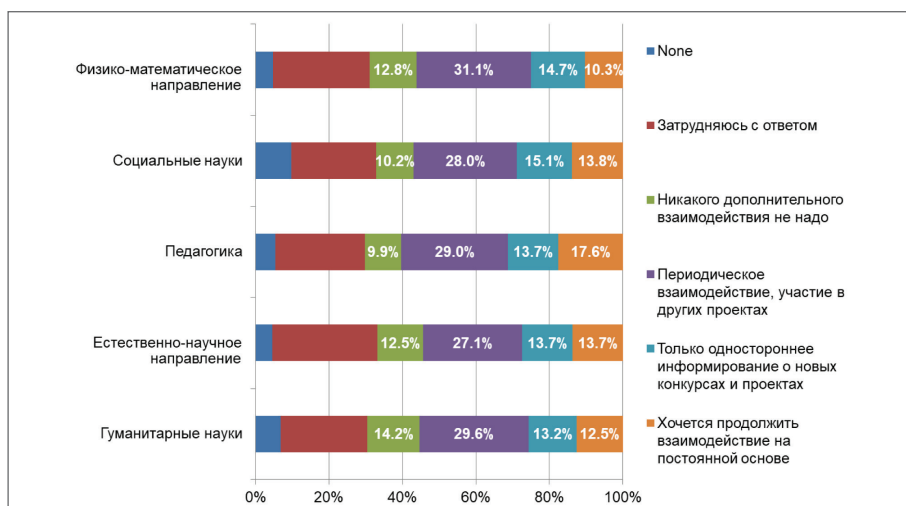
неучастию в конкурсной активности, – «педагогический» кластер. В целом по всей группе респондентов лидируют такие факторы, как «недостаток теоретических знаний», «нехватка времени» и «недостаток практических умений». Не столкнулись с какими-либо проблемами только 1,3% респондентов.

Факт самой победы в конкурсе более всего актуален для представителей «педаго-



Примечание: следует отметить большую долю респондентов, затруднившихся с ответом и не давших ответа.

Рис. 6. Структура мотивации студента к участию в конкурсной активности
Fig. 6. The structure of student motivation to participate in competitive activity



Примечание: следует отметить большую долю респондентов, затруднившихся с ответом и не давших ответа; представители этой категории не участвовали и не собираются участвовать в конкурсных мероприятиях.

Рис. 7. Нацеленность студентов на взаимодействие с организаторами конкурсных мероприятий
Fig. 7. Students' focus on interaction with the organizers of competitive events

гического» кластера, в меньшей мере – для «естественнонаучного» и «физико-математического». Наиболее «корыстными» в отношении материальных стимулов и резуль-

татов конкурсов оказались представители гуманитарных и социальных наук (Рис. 6). В отношении призов юноши больше ориентированы на получение «всего и сразу»

Таблица 2

Источники информации о конкурсных мероприятиях

Table 2

Sources of information about competitive events

№	Наименование ресурса	Количество упоминаний, %
1	Все конкурсы (VseKonkursy.ru)	13,99
2	Конкурсы, гранты, премии, фестивали (konkursgrant.ru)	3,44
3	Гранты и стипендии (minobrnauki.gov.ru/grants)	4,83
4	Конкурсы Благотворительного фонда Владимира Потанина (fondpotanin.ru)	1,21
5	Конкурсы и гранты (promopoisk.com)	2,35
6	Грантовые конкурсы России (мояроссия.рф/portal/grant)	2,80
7	Всероссийская студенческая олимпиада «Я – Профессионал» (yandex.ru/profi.ru)	24,36
8	Олимпиада студентов и выпускников «Высшая лига» (olymp.hse.ru)	2,80
9	Российская национальная премия «Студент года» (www.ruy.ru)	4,45
10	Чемпионат «Молодые профессионалы» (Wordskills Russia) (worldskills.ru)	7,95
11	Фонд президентских грантов (президентскиегранты.рф)	3,12
12	Официальный сайт конкурсов (konkursoff.ru)	5,03
13	Моя Россия (мояроссия.рф)	5,53
14	Высшее образование за рубежом и языковые курсы за рубежом (grant-study.com)	2,29
15	Educational Tourism (edutour.org)	1,40
16	Капитан грантов (cptgrants.org)	0,95
17	Образование за рубежом с UNIPAGE (unipage.net)	2,16
18	Другое	11,34

(41,9%), чем девушки (30,9%). Также девушки предпочитают «стипендию на длительный срок» (33,7%), в отличие от юношей (18,5%). При ответах на данный вопрос юноши испытывают затруднения чаще, чем девушки (8,5% и 5,9% соответственно), а «победа ради победы» более важна для юношей (8,8%), чем для девушек (6,8%). Такое распределение по полу/отношению к результату является характерным с учётом «максималистской» позиции юношей и ориентации девушек на долговременный, устойчивый результат.

Более других на систематическое взаимодействие с организаторами конкурсных мероприятий ориентированы представители «педагогического» кластера, менее всего – «физико-математического». Меньше всего на постоянной основе хотят взаимодействовать с организаторами представители гуманитарных наук. Среди юношей больше тех, кто категорично настроен в отношении организаторов: никакого дополнительного

взаимодействия не надо – 18,2%, девушек – 12,3%. На периодическое взаимодействие согласны 30,3% девушек и только 25,1% юношей. На систематическое взаимодействие ориентированы 13,5% девушек и 10,2% юношей. Данные цифры также соответствуют общим гендерным тенденциям: ориентации юношей на быстрые, одномоментные результаты и нацеленности девушек на долгосрочную работу и взаимодействие (Рис. 7).

При анализе имеющихся в информационном поле данных о конкурсах, грантовых программах и олимпиадах необходимо учитывать источники получения информации. В отношении сайтов и профессиональных новостных агрегаторов можно выделить несколько новостных ресурсов, пользующихся популярностью у студентов (Табл. 2).

В 2021 г. лидировала с существенным отрывом Всероссийская студенческая олимпиада «Я – Профессионал», на втором месте находился сетевой конкурсный агрегатор

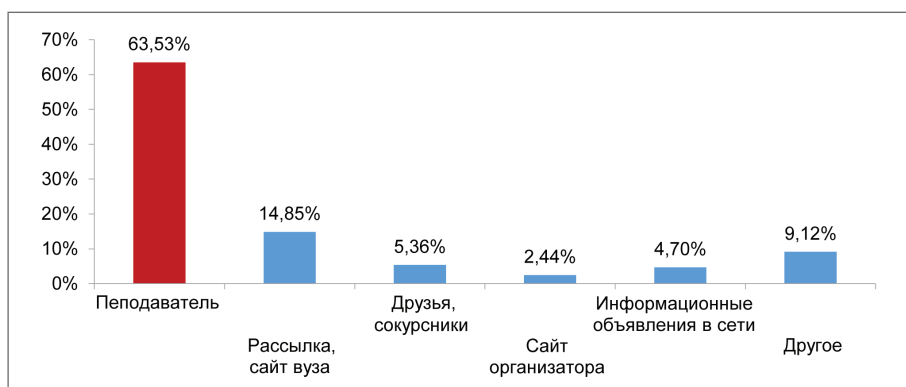


Рис. 8. Основной источник получения информации об участии в конкурсных мероприятиях
 Fig. 8. Main source of information about participation in competitive events

VseKonkursy.ru, на третьем месте по числу упоминаний – Чемпионат «Молодые профессионалы» (Wordskills Russia).

Необходимо отметить сравнительно небольшой объём информации из Интернета по профессиональным и конкурсным событиям. Существующие информационные и рекламные кампании в сети Интернет являются неэффективными и не привлекающими внимание студентов.

Подавляющее число респондентов получают информацию о возможности участия в той или иной программе, конкурсе от своих преподавателей (свыше 60%), на втором месте со значительным отрывом находится сайт вуза, где студент проходит обучение.

В период тотальной цифровизации именно преподаватель остаётся направляющим маяком и путеводной звездой обучающегося, поскольку помогает ему правильно разобраться во информационном шуме, рекомендует ему принять участие в состязаниях по силам (Рис. 8).

Анализ внутренней мотивации категорий студентов, участвующих в конкурсах и олимпиадах, показывает несколько иную картину. Доминируют установки на возможность «посмотреть мир», «продолжить обучение». Такую позицию можно охарактеризовать как в достаточной мере инфантильную и эгоистическую, поскольку в

данном возрасте молодой человек получает информацию о мероприятиях от взрослых, преподавателей, но считает это «некоторой обязанностью» последних, которая соответствует его желаниям.

Фактор личностной мотивации очень важен для участия в конкурсном и олимпиадном движении, в некоторых вузах обязанности по вовлечению студентов в данную сферу возложены на отдельного специалиста-куратора [17].

В российских вузах существует негативная практика проведения конкурсов и олимпиад «по разнарядке», когда непосредственные участники, представители целевой аудитории узнают о факте проведения (и своего участия) буквально за считанные дни до самого мероприятия. Кураторы подобных мероприятий в вузах должны получать информацию заблаговременно (за несколько месяцев) с целью выстраивания эффективной работы по агитации и привлечению студентов, созданию условий, необходимых для их подготовки (тренировки, поиска материалов и литературы, решения похожих олимпиадных задач прошлых этапов и т.п.). Между тем лишь 30% опрошенных респондентов отметили, что в их вузах есть специальные курсы подготовки к олимпиадам и конкурсам. Свыше 55% отмечают, что таких курсов нет, но они испытывают к ним интерес.



Примечание. В диаграмме используются приведённые данные 52% респондентов. Доля респондентов, затруднившихся с ответом или не давших ответа, составляет 48% в среднем по всем кластерам.

Рис. 9. Мнение респондентов относительно самых эффективных организаторов конкурсных мероприятий

Fig. 9. Respondents' opinion on the most effective organizers of competitive events

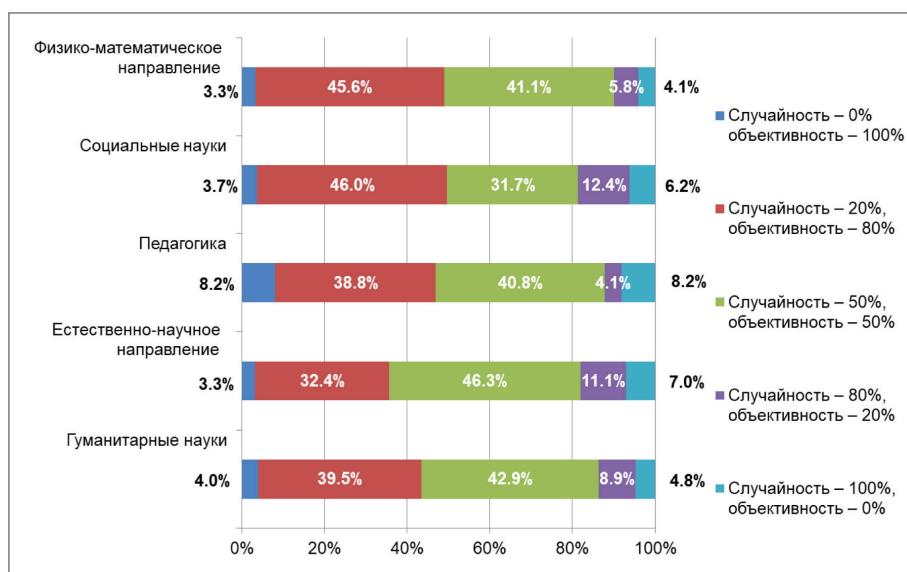


Рис. 10. Мнение студентов о соотношении случайности и объективности в победе в конкурсе в разрезе направлений подготовки

Fig. 10. Respondents' opinion on the ratio of randomness and objectivity in winning the competition according to the areas of training

Таблица 3

Наиболее эффективные типы заданий, по мнению студентов

Table 3

The most effective types of assignments, according to students' opinions

№	Типы конкурсных заданий	Доля ответов респондентов
1	Жёстко структурированные, формализованные тесты	7,64%
2	Открытые вопросы с оценкой экспертами соответствия эталону	11,62%
3	Творческие задания, кейсы с открытыми вариантами ответа	21,07%
4	Практические задания, связанные с применением и демонстрацией знаний и навыков	22,45%
5	Адресные, точные задания по отдельной узкой области знаний или теме	5,97%
6	Междисциплинарные, комплексные задания из нескольких областей	7,97%
7	Задания на скорость принятия решений с ограниченным временем	5,72%
8	Самостоятельные творческие проекты (работы) по теме и их защита	17,56%

Фактически ситуация связана с неравными организационными и информационными возможностями участия студентов в конкурсах и олимпиадах, поскольку студенты, прошедшие дополнительную подготовку к конкурсам даже в минимальном объёме, более успешны и занимают более высокие места.

Следует отметить, что в России есть ведущие мировые центры олимпиадного движения и подготовки студентов и школьников в сфере программирования. Один из них – Центр развития ИТ-образования, для школьников, студентов и преподавателей – открыт в 2012 г. на базе Московского физико-технического института (МФТИ)³. Относительно неплохо в регионах обстоит ситуация с физико-математическими направлениями, а также с техническими и инженерными науками. Так, можно ознакомиться с опытом Волгоградского государственного технического университета [18]. Что касается других направлений подготовки, то можно констатировать, что российское студенчество не охвачено конкурсной активностью и подготовительной деятельностью.

³ Как и почему МФТИ стал лидером Международной студенческой олимпиады по программированию // Системный администратор. 2020. № 3(208). С. 62–66. URL: <http://samag.ru/archive/article/4091?ysclid=l836tewdb0481199523> (дата обращения: 12.06.2022).

Что касается мнения студентов об организаторах конкурса, их эффективности, то большее доверие у студентов вызывает образовательная организация, при этом почти половина респондентов затрудняется в ответах. Государству в проведении конкурсных мероприятий больше всего доверяют представители «естественнонаучного» кластера и кластера «социальных наук». Некоммерческим и общественным организациям отдают высокий приоритет представители «физико-математического» кластера, они же в значительной мере ориентированы на работодателей и коммерческие организации. Средствам массовой информации больше всего доверяют представители кластера «социальных наук». Образовательная организация (вуз) лидирует в большинстве случаев, её доля максимальна для «педагогического» кластера и составляет треть ответов для «физико-математического» кластера и кластера «социальных наук» (Рис. 9).

Респонденты достаточно объективно оценивают влияние случайности и объективности в оценке результатов конкурсов, с преобладанием оценок в сторону объективности (Рис. 10). Интересна позиция «педагогического» кластера: крайние оценки конкурсных процедур занимают равные веса.

Респонденты предъявляют организаторам вполне определённые упреки в отноше-

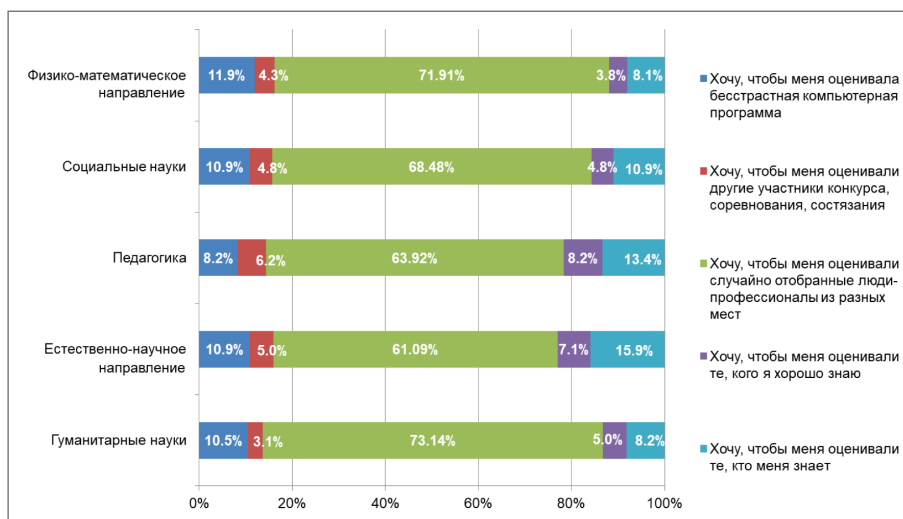
Таблица 4

Гендерное распределение ответов по способам оценивания

Table 4

Gender distribution of responses by methods of assessment

Пол	Компьютерная программа	Другие участники	Профессионалы из разных мест	Те, кого я хорошо знаю	Те, кто меня знает
Девушки	9,96%	3,81%	71,65%	5,27%	9,30%
Юноши	12,80%	4,00%	63,60%	6,00%	13,60%



Примечание: распределение за вычетом ответов респондентов, затруднившихся с ответом, и неполных данных.

Рис. 11. Предпочтения студентов по способу оценки их результатов

Fig. 11. Students' preferences of by the method of assessing their results

нии характера и типов конкурсных и олимпиадных заданий. Современные студенты не ориентированы на «поточное производство», им нужны уникальные нестандартные задания, приближённые к практике, самостоятельной работе и творчеству, открытые вопросы, требующие размышлений.

Максимальный акцент всех респондентов сделан на следующих трёх позициях (подробные результаты приведены в таблице 3):

1) практические задания, связанные с применением и демонстрацией знаний и навыков;

2) творческие задания, кейсы с открытыми вариантами ответа;

3) самостоятельные творческие проекты (работы) по теме и их защита.

В отношении процедур оценивания респонденты продемонстрировали парадоксальный характер требований. Они хотят, чтобы их оценивали профессионалы, но эти люди должны быть случайно отобранными и представлять разные организации (вузы, предприятия реальной сферы экономики и т. п.). Распределение по направлениям подготовки показано на рисунке 11. В большей мере доверяют тем, кто занимается оцениванием, представители «гуманитарного» кластера, затем идёт «физико-математический» кластер (в этом случае, вероятно, респондентам импонирует случайное назначение «оценщиков»).

Гендерная специфика также проявляется в ответах: юноши больше доверяют ком-

пьютерной программе и «тем, кто их знает», а девушки – экспертам, профессионалам. Очень малое число респондентов симпатизирует «самосудным» методам оценки, очевидно, по причине состязательной природы конкурсов.

Результаты качественного анализа ответов на открытые вопросы свидетельствуют о том, что сформировался существенный запрос на профессионализм и объективность оценки. С одной стороны, участники конкурсов требуют, чтобы их оценивали действительно профессионалы, но, с другой стороны, этот отбор должен носить элементы неопределённости, случайности (процедуры рандомизации), чтобы палитра экспертов была максимально представленной, включая специалистов из других регионов и других образовательных организаций.

Таким образом, по данным исследования, 2/3 российских студентов не располагают информацией об имеющихся возможностях для своей карьеры; незначительная часть респондентов (4,5%) определила себя как систематических участников чемпионатов, олимпиад, конкурсных и грантовых программ. В то же время до 70% опрошенных хотели бы получить грант или стипендию. По данным НИУ ВШЭ, «67% студентов не принимали участие в культурных, научных и спортивных мероприятиях... 80% не занимались организационной деятельностью. А из тех, кто в неё вовлечён, лишь 12% посвящают ей более 6 часов в неделю» [9, с. 9], при том что в вузах США от 60 до 95% студентов вовлечены в разные формы внеучебной деятельности» [9, с. 7].

Заключение

Результаты проведённого нами исследования коррелируют с выводами исследования НИУ ВШЭ: «студенты российских университетов демонстрируют низкую вовлечённость в научную и проектную работу» [9, с. 12]. Юноши, как правило, менее включены во внеучебную активность, чем девушки, что также подтверждается другими исследо-

ваниями по оценке постоянного членства в уже институтизированных, формальных студенческих организациях: 27% против 14% [19, с. 116].

Внеучебная активность российских студентов находится на минимальных показателях, что полностью исключает в массе эффективную и успешную деятельность в обществе и экономике за пределами вуза. Доминируют патерналистские, инфантильные и иждивенческие тенденции, склонности к избеганию дополнительной развивающей нагрузки. Приведённая в исследовании «мотивация неучастия» также сопрягается с выводами исследования ВШЭ в отношении причин неучастия в научной работе: «нет интереса», «нет времени (слишком много занимает обучение)», «нет знаний и навыков», «не хватает свободного времени (работа)», «не хватает информации» [9, с. 9]. Другие исследователи устанавливают корреляционные взаимосвязи между факторами: фактор «личная мотивация» сильнее всего коррелирует с фактором «свободное время» – величина корреляции составляет 0,720, а фактор «свободное время» коррелирует с фактором «полноценное получение информации» – корреляция составляет 0,669» [20, с. 304].

У низкой внеучебной активности есть объективные причины, отмеченные российскими студентами в ответах на открытые вопросы: гранты, олимпиады и конкурсы, организуемые «по разнарядке», не являются для них привлекательными, а также к ним нельзя «подготовиться за неделю». «Конкурсы-однодневки» неинтересны респондентам, им необходима система взаимосвязанных друг с другом конкурсов, возможно, от разных организаторов, которая комплексно охватывает несколько отраслей экономики. Для подготовки и проведения качественного мероприятия требуется несколько месяцев, при этом необходима систематическая работа с вузовским сообществом и преподавателями, информационная и разъяснительная деятельность.

Студентам нравятся конкурсы от работодателей, поскольку они больше ориентированы на практику и имеют перспективы трудоустройства, однако работодатели как раз демонстрируют недостаточную узость взглядов, ограниченных интересами одной компании.

Респонденты отметили необходимость радикального увеличения количества конкурсных, грантовых и олимпиадных программ в Российской Федерации вместе с их качественным и организационным совершенствованием.

В 2021 г. студенты получали информацию о конкурсах и мероприятиях преимущественно от преподавателей (в меньшей степени – от агрегаторов конкурсной информации и самих информационных ресурсов организаторов), что опять же свидетельствует о недостаточной эффективности информационных кампаний, широком спектре проблем – от неэффективного «лэндинга» сайтов, сложных процедур регистрации и участия до недоверия организаторам по поводу объективности судейства.

Российские студенты критикуют несовершенство методов обучения и невысокий уровень преподавания в вузах, не позволяющий сразу выходить на «олимпиадный уровень». Больше всего российские студенты, участвующие в олимпиадном и конкурсном движении, недовольны принципами формирования жюри конкурсов и непрозрачностью принимаемых решений. При прочих равных условиях им импонируют объективность и прозрачность, максимально подробное и полное предоставление информации о проводимых конкурсных мероприятиях.

Студенты предпочитают, чтобы их оценивали профессионалы из практической сферы, но при этом профессионалы должны представлять максимально широкую выборку (разные организации и территории); отбор таких экспертов должен проводиться случайным образом, с избеганием возможных предварительных договорённостей и

конфликтов интересов по аналогии с дистанционным экзаменом [21].

Современные конкурсы недостаточно привлекательны для российской студенческой аудитории по причине отсутствия «обратной связи»: мнение студентов спрашивают мало, а их интересы учитываются незначительно. В оценке результатов и перспектив участия в конкурсах для студентов характерен приоритет материальных требований и желание «увидеть мир» и сразу получить определённый практический результат. Они пока не ориентированы на стабильное и долгосрочное взаимодействие с организаторами – провайдерами конкурсов и олимпиад. Студенты предпочитают уникальные нестандартные конкурсные задания, ориентированные на практику, самостоятельную работу и творчество, открытые вопросы и творческие проекты.

Для развития внеучебной конкурсной активности в Российской Федерации необходим акцент на увеличении категории современных «профессиональных конкурсантов» – с 4,5% до 15–20% от общего числа обучающихся. Конкурсное, олимпиадное движение в Российской Федерации по охвату потенциальных участников недостаточно развито, информационно-разъяснительная работа не охватывает примерно 60% от всего количества опрошенного контингента. Российские студенты достаточно мотивированы к участию в конкурсной активности, но не видят соответствующих возможностей. Только 30% респондентов отметили, что в их вузах постоянно, системно работают курсы подготовки к таким событиям, как олимпиады, конкурсы и иные соревнования.

Для Российской Федерации крайне необходим проект, посвящённый «развитию механизмов обеспечения внутрироссийской внеучебной конкурсной мобильности обучающихся в процессе освоения образовательных программ высшего образования», предполагающий:

- увеличение количества конкурсных, грантовых и олимпиадных программ для

российских студентов с участием работодателей;

- качественное совершенствование методик и условий проведения;
- активную информационную кампанию;
- развитие формальных и неформальных студенческих сообществ – грантоискателей и профессиональных участников конкурсов под руководством и наставничеством опытных преподавателей и старшекурсников;
- организацию участия российских студентов в иностранных и межгосударственных мероприятиях совместно с дружественными государствами (БРИКС, ШОС и др.), организацию подобных проектов;
- оценку и мониторинг результатов на основе Bid Data и People Data с использованием профилей участников, планирование новых конкурсов и грантовых программ.

Литература

1. Петерсон А.Г., Кубышева М.А. Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 11–20. EDN YITXJL.
2. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 720 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
4. Филипас В.И. Требования к высшему профессиональному образованию в условиях экономических санкций Запада // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 12-4 (54). С. 104–108. DOI: 10.18454/IJRJ.2016.54.136
5. Казанцева И.И. Студенческие предметные олимпиады как способ формирования и оценки универсальных компетенций ФГОС ВО 3++ // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 12-2 (51). С. 157–159. DOI: 10.24411/2500-1000-2020-11562
6. Наводнов В.Г., Журавлева И.В., Лазарева Н.М. Открытые международные студенческие интернет-олимпиады – один из инструментов международных сопоставительных исследований качества подготовки студентов // Новые технологии оценки качества образования: Сб. материалов XV Форума Гильдии экспертов в сфере профессионального образования, Севастополь, 20–22 сентября 2019 г. / Под общ. ред. Г.Н. Мотовой. Севастополь: Ассоциация “Гильдия экспертов в сфере профессионального образования”, 2019. С. 133–137.
7. Докучаев С.А., Костецкая Г.С., Моногаров О.В. Математические студенческие олимпиады как необходимый элемент формирования общепрофессиональной компетенции (ОПК-1) бакалавров в области инфокоммуникаций // Труды Северо-Кавказского филиала Московского технического университета связи и информатики. 2019. № 2. С. 349–350. EDN GOFUZQ.
8. Бузган Н.Г., Амалицкий В.Ю., Кунин А.И. Студенческие олимпиады как фактор повышения заинтересованности студентов в научном процессе // Смоленский медицинский альманах. 2019. № 1. С. 310–311. EDN TRCXVE.
9. Щеглова И.А., Дремова О.В. Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов: информационный бюллетень / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 36 с. (Мониторинг экономики образования; № 10 (27)). ISBN 978-5-7598-2671-2. URL: [https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870888759/ib_10\(27\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870888759/ib_10(27)_2022.pdf) (дата обращения: 12.06.2022).
10. Вередюк О.В., Черных Е.А. Олимпиадники поколения Z: поведенческие установки на рынке труда // Уровень жизни населения регионов России. 2022. Т. 18. № 1. С. 79–91. DOI: 10.19181/lsprr.2022.18.1.7
11. Попов А.И., Пучков Н.П. Студенческие олимпиады как средство формирования психологической готовности к творческой деятельности в условиях конкурентной борьбы // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 6. С. 65–71. DOI: 10.20339/AM.06-17.065
12. Коковихина А.А., Швецов В.А., Логинов И.С. Предметная (математическая) олимпиада как средство развития лидерских качеств у студенческой молодежи // Молодёжная наука как фактор и ресурс опережающего развития: Сб. статей VI Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 10 июня 2021 г. Петрозаводск: Международный центр научного партнёрства «Новая Наука», 2021. С. 92–96. EDN HZCZXR.
13. Аниськин В.Н., Галиева Е.В., Добудько Т.В., Кислова Н.Н. К вопросу о холлизме воспитательно-мотивационного потенциала студенческих конкурсов и олимпиад // Поволжский

- педагогический вестник. 2020. Т. 8. № 4 (29). С. 158–168. EDN MVFRQL.
14. Абдрасулова С.Ж. Студенческая олимпиада по математике как инструмент поиска одарённой молодёжи в вузе // Вестник Ошского государственного университета. 2020. № 1-4. С. 7–14. EDN TJMCHR.
 15. Белолуцкая А.К., Кристофик И.С., Мкртчян В.А. Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я – профессионал» // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 98–119. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119
 16. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А., Шаброва Н.В. Тернистый путь учащейся молодёжи к образовательной успешности: «подводные камни» олимпиадного движения // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 3 (93). С. 11–28. DOI: 10.21510/1817-3292-2021-93-3-11-28
 17. Тюрин И.Ю. Приоритетные направления работы куратора по вовлечению студентов к участию в студенческих олимпиадах // Инновации в организации мероприятий Всероссийской студенческой олимпиады: проблемы и перспективы развития: Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 27 октября 2017 г. М.: РГУ им. А.Н. Косыгина, 2017. С. 49–52.
 18. Рахманкулова Г.А., Мустафина Д.А., Сурикаев А.А., Светличная В.Б., Матвеева Т.А., Ребро И.В., Сухова Т.А. Внутривузовские студенческие физико-математические олимпиады как средство формирования компетенций у студентов технического вуза // Современные наукоёмкие технологии. 2020. № 9. С. 209–214. DOI: 10.17513/snt.38243
 19. Щеглова И.А. Может ли вовлечённость студентов во внеучебные мероприятия способствовать развитию мягких навыков? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 6 (154). С. 111–121. DOI: 10.14515/monitoring.2019.6.07
 20. Фомина Т.П., Разгоняева Д.В. Внеучебная деятельность студентов в современном университете: организация, направления и успехи // Вопросы педагогики. 2022. № 4-2. С. 301–306. EDN HNQB JW.
 21. Дождигов А.В. Дистанционный творческий экзамен для поступающих в вузы // Высшее образование в России. 2017. № 3 (210). С. 86–92. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/988/888> (дата обращения: 12.06.2022).

Статья поступила в редакцию 17.06.22

Принята к публикации 01.09.22

References

1. Peterson, L.G., Kubysheva, M.A. (2016). Activity and System-Activity Approaches: Methodology and Implementation Practice. *Permskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Perm Pedagogical Journal]. No. 8, pp. 11–20. EDN YITXJL. (In Russ.).
2. Rubinstein, S.L. (2009). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg : Piter Publ., 720 p. (In Russ.).
3. Leontiev, A.N. (2005). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow : Smysl, Academiya Publ., 352 p. (In Russ.).
4. Filipas, V.I. (2016). Requirements for Higher Professional Education in the Context of Western Economic Sanctions. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*. No. 12-4 (54), pp. 104–108, doi: 10.18454/IRJ.2016.54.136 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Kazantseva, I.I. (2020). Student Subject Olympiads as a Way of Forming and Evaluating Universal Competences of Federal State Educational Standard of Higher Education 3+-. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences*. No. 12-2 (51), pp. 157–159, doi: 10.24411/2500-1000-2020-11562 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Navodnov, V.G., Zhuravleva, I.V., Lazareva, N.M. (2019). Open International Student Internet Olympiads as One of the Tools of International Comparative Studies of the Quality of Students' Training. In: Motova, G.N. (Ed). *Novye tekhnologii otsenki kachestva obrazovaniya* [New Tech-

- nologies of Education Quality Assessment: Proceedings of the XV Forum of the Guild of Experts in Professional Education, Sevastopol, 20–22 Sept 2019]. Sevastopol : Association “Guild of experts in the field of professional education”, pp. 133-137. (In Russ.).
7. Dokuchaev, S.A., Kostetskaya, G.S., Monogarov, O.V. (2019). [Mathematical Student Olympiads as a Necessary Element of the Formation of General Professional Competence (GPC-1) of Bachelors in Infocommunications. *Trudy Severo-Kavkazskogo filiala Moskovskogo tekhnicheskogo universiteta svyazi i informatiki* [Proceedings of North Caucasus Branch of Moscow Technical University of Communications and Informatics]. No. 2, pp. 349-350. EDN GOFUZQ. (In Russ.).
 8. Buzgan, N.G., Amalitsky, V.Yu., Kunin, A.I. (2019). [Student Olympiads as a Factor of Increasing Students’ Interest in the Scientific Process]. *Smolenskii meditsinskii al’manakh = Smolensk Medical Almanac*. No. 1, pp. 310-311. EDN TRCXVE. (In Russ.).
 9. Shcheglova, I.A., Dremova, O.V. (2022). *Vneuchebnaya deyatel’nost’ kak faktor akademicheskoi uspesbnosti studentov: informatsionnyi byulleten’* [Extracurricular Activities as a Factor of Academic Success of Students: Information Bulletin]. Higher School of Economics. Moscow : NRU HSE Publ., 36 p. ISBN 978-5-7598-2671-2. Available at: [https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870888759/ib_10\(27\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870888759/ib_10(27)_2022.pdf) (accessed 12.06.2022). (In Russ.).
 10. Veredyuk, O.V., Chernykh, E.A. (2022). Generation Z Participants of Intellectual Olympiads: Labor Market. Behavioral Attitudes. *Uroven’ zhizni naseleniya regionov Rossii = Living Standards of the Population in the Regions of Russia*. Vol. 18, no. 1, pp. 79-91, doi: 10.19181/lsprr.2022.18.1.7 (In Russ., abstract in Eng.).
 11. Popov, A.I., Puchkov, N.P. (2017). Student Olympiads as a Means of Forming Psychological Readiness for Creative Activity under Conditions of Competitive Struggle. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly) = Alma mater (Higher School Herald)*. No. 6, pp. 65-71, doi: 10.20339/AM.06-17.065 (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Kokovikhina, A.A., Shvetsov, V.A., Loginov, I.S. (2021). [Subject (Mathematical) Olympiad as a Means of Leadership Qualities Development in Student Youth. In: *Molodezhnaya nauka kak faktor i resurs operezhayushchego razvitiya* [Youth Science as a Factor and Resource of Advanced Development: Collection of articles of VI Int. Sci.-Pract. Conf., Petrozavodsk, June 10, 2021]. Petrozavodsk: International Centre for Scientific Partnership “Novaya Nauka”, pp. 92-96. EDN HZCZXR. (In Russ.).
 13. Aniskin, V.N., Galieva, E.V., Dobudko, T.V., Kislova, N.N. (2020). On the Holism of the Educational and Motivational Potential of Student Competitions and Olympiads. *Povolzhskii pedagogicheskii vestnik = Volga Pedagogical Herald*. Vol. 8, no. 4 (29), pp. 158-168. EDN MVFRQL. (In Russ., abstract in Eng.).
 14. Abdrasulova, S.J. (2020). Student Olympiad on Mathematics as a Tool for Finding Gifted Youth at Higher Education Institution. *Vestnik Oshskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Osh State University*. No. 1-4, pp. 7-14. EDN TJMCHR. (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Belolutsкая, A.K. Krishtofik, I.S., Mkrtchyan, V.A. (2022). Features of Professional Activity Reflection of the Olympiad “I Am a Professional” Participants. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 98-119, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119 (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A., Shabrova, N.V. (2021). The Troubled Path of Students to Educational Success: The “Pitfalls” of the Olympiad Movement. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. No. 3 (93), pp. 11-28, doi: 10.21510/1817-3292-2021-93-3-11-28 (In Russ., abstract in Eng.).
 17. Tyurin, I. Yu. (2017). [Priority Areas of Curator’s Work to Involve Students in Student Olympiads]. In: *Innovatsii v organizatsii meropriyati Vserossiiskoi studentcheskoi olimpiady*:

- problemy i perspektivy razvitiya* [Innovations in the Organization of the All-Russian Student Olympiad Events: Problems and Prospects for Development: Collection of Materials of the All-Russian Sci.-Pract. Conf., Moscow, October 27, 2017]. Moscow: Russian State University named after A.N. Kosygin (Technology. Design. Art), pp. 49-52. (In Russ.).
18. Rahmankulova, G.A., Mustafina, D.A., Surkaev, A.L., Svetlichnaya, V.B., Matveeva, T.A., Rebro, I.V., Sukhova, T.A. (2020). Intrauniversity Student Physical and Mathematical Olympiads as a Means of Forming Competences in Technical University Students // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern High Technologies*. No. 9, pp. 209-214, doi: 10.17513/snt.38243 (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Shcheglova, I.A. (2019). Can Student Involvement in Extracurricular Activities Contribute to the Development of Soft Skills? *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 6 (154), pp. 111-121, doi: 10.14515/monitoring.2019.6.07 (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Fomina, T.P., Razgonyaeva, D.V. Extracurricular Activities of Students in a Modern University: Organization, Directions and Successes. *Voprosy pedagogiki = Questions of Pedagogy*. No. 4-2, pp. 301-306. EDN HNQBJW. (In Russ.).
 21. Dozhdikov, A.V. (2017). The Distant Creative Examination for University Entrants. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3 (210), pp. 86-92. Available at: <http://vovr.elpub.ru/jour/article/view/988/888> (accessed 12.06.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 17.06.22

Accepted for publication 01.09.22



Science Index ПИНЦ-2021

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,045
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	7,061
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	4,313
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	2,547
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	2,434
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,295
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	2,002
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	1,753
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	1,294
ПЕДАГОГИКА	0,775
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,543
ALMA MATER	0,116

Расставаясь, обрести: к ориентирам «пост-болонского» развития вузовского образования в России

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-44-55

Тхагапсоев Хажисмель Гисович – д-р филос. наук, проф., gapsara@rambler.ru

Яхутлов Мартин Мухамедович – д-р техн. наук, проф., martin_yah@mail.ru

Кабардино-Балкарский государственный университет, г. Нальчик, Россия

Адрес: 360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173

***Аннотация.** Анализируются практикуемые в современной России стратегии и механизмы развития высшего образования в плане их эффективности и адекватности запросам развития страны. Подчёркивается инерционное преобладание в этих стратегиях идейных импульсов радикального либерализма 90-х гг., в том числе – менеджериализма. Ставится вопрос о необходимости корректировки общего курса, целей и механизмов развития отечественного высшего образования с учётом актуализирующихся вызовов – внешних и внутренних. Предлагаются конкретные меры в этом направлении, при этом особое внимание уделено дифференциации стратегий развития учебных заведений, повышению роли демократических механизмов в жизни вуза.*

***Ключевые слова:** система высшего образования, стратегия развития образования, Болонский процесс, менеджериализм, внутривузовское управление, внутривузовская демократия*

***Для цитирования:** Тхагапсоев Х.Г., Яхутлов М.М. Расставаясь, обрести: к ориентирам «пост-болонского» развития вузовского образования в России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 44–55. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-44-55*

Giving up to Gain: Towards the Benchmarks of the “Post-Bologna” Development of Higher Education in Russia

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-44-55

Khazhismel G. Tkhabapsoev – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., gapsara@rambler.ru

Martin M. Yakbutlov – Dr. Sci. (Engineering), Prof., martin_yah@mail.ru

Kabardino-Balkarian State University, Nalchik, Russia

Address: 173, Chernyshevsky str., Nalchik, 360004, Russian Federation

Abstract. The article focuses on the strategies and mechanisms for the development of higher education practiced in modern Russia. They are analyzed in terms of their effectiveness and adequacy to the needs of the country's development. The authors emphasize the inertial predominance of the ideological impulses of radical liberalism of the 1990s in these strategies, including managerialism. The article raises the question about the need to adjust the general course, goals and mechanisms for the development of domestic higher education, taking into account the pressing challenges to the country and education, the features of the current stage of Russia's development. The authors propose the concrete measures in this direction. At the same time, special attention is paid to the differentiation of strategies for the development of educational institutions, increasing the role of democratic mechanisms in the life of the university and in the management of the university.

Keywords: higher education system, education development strategy, Bologna process, managerialism, intra-university management, intra-university democracy

Cite as: Tkhangapsoev, Kh. G., Yakhutlov, M. M. (2022). Giving up to Gain: Towards the Benchmarks of the "Post-Bologna" Development of Higher Education in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 44-55, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-44-55 (In Russ., abstract in Eng.).

К постановке проблемы

С 1990-х гг. мы постоянно слышали (от наших регулирующих инстанций и части экспертов тоже), что там, в цивилизованном «правильном мире», образование – вне политики, а базовой основой стратегии университета и его этики является Болонская Хартия, впрочем, декларирующая, что «университетский процесс должен быть свободным и интеллектуально независимым от любой экономической и политической власти и её контроля»¹. Однако университетское сообщество «правильного мира» в одночасье отлучило Россию (нас с вами) от Болонского процесса по сугубо политическим мотивам. И в то же время Всемирная торговая организация (ВТО), бытующая почти слитно с политикой, не пошла на подобные меры. Так мы открыли правду о «независимости» образования и университетского сообщества «правильного мира» от политики, оказались заодно свободны и в отношениях с болонской системой, которая уже много лет является собой предмет разногласий и дискуссий в нашей стране и в обществе. Эту ситуацию,

вероятно, можно понимать и трактовать по-разному: как повод огорчиться (у нас есть структуры, всей своей деятельностью связанные на Болонский процесс), как повод порадоваться (многие изначально считали болонскую систему чуждой российскому вузу: не стало её, и слава Богу!) и, наконец, как повод призадуматься, в какой мере нам следует походить в образовании на Запад, а значит, оглянуться на себя, на наше образование, его потенциал и историю, на бесконечные и малоуспешные «реформы-метания» в попытках «сделать так, как там», что длится уже три десятилетия. Наше отечественное вузовское образование имеет свою большую и сложную историю, его эффективность не раз испытана временем, а его взлёты порой поражали мир. Президент США Д. Эйзенхауэр в своих мемуарах в связи с запуском нашего первого спутника написал: «Многих американцев, казалось, внезапно охватил страх, что наша оборонная система рассыпалась в прах, но помимо этого... их мучила тревога, что вся наша образовательная система оказалась несостоятельной»². За

¹ Magna Charta Universitatum // Observatory Magna Charta Universitatum. URL: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english> (дата обращения: 07.07.2022).

² Антониук Е. Нация в шоке: реакция Америки на запуск первого советского спутника // Life. 2016. 4 октября. URL: <https://life.ru/p/912142> (дата обращения: 07.07.2022).

этой шоковой реакцией общества и президента США последовал известный доклад комиссии Конгресса «Нация в опасности», в котором признавался факт критического отставания американской системы образования от нашей (советской в ту пору) и намечались серьёзные меры по преодолению этой ситуации.

Но эффективность отечественного вузовского образования выразилась не только в этом громком факте, в лидерских прорывах в освоении Космоса и атомной энергии, не только в создании оборонного и военно-стратегического арсенала современной России, что ныне на слуху. Она выразилась и выражается во множестве других примеров: в невиданных в истории темпах создания советской индустрии; в качестве оружия нашей армии на победных этапах Великой Отечественной войны; в создании эффективной вакцины против COVID-19 в рекордно сжатые сроки; в решении сложных научных, агротехнических и инженерных задач по обеспечению за короткое время продовольственной безопасности страны. Качество отечественного инженерного образования стоит и за многолетним мировым лидерством России в ракетостроении, в ракетном двигателестроении, а также в атомном машиностроении, что, в свою очередь, просто невозможно без металлургии и материаловедения мирового лидерского уровня. В этом контексте выход из болонской системы (отлучение нас от неё) – это повод обратиться к истории и опыту нашего образования; переосмыслить его «на фоне времени» и «уроков» болонского этапа, отодвинуть в сторону всё, что не оправдало себя в наших ожиданиях, и начать перестроение вузовского образования на российской культурно-идентичной основе, включающей в себя всё стоящее, проверенное временем и мировым опытом, но в органичном сочетании с российской культурой, в том числе исполнительской в искусстве (музыке, балете, театре).

Отказаться, чтобы обрести:

к стратегическим идеям родом из 1990-х

Речь идёт не о болонских идеях – с ними достаточно рационально переопределиться, где и в какой мере они уместны и полезны для нас. Впрочем, в пору их внедрения мы были на стороне тех, кто указывал на издержки тотального (не адресного) перевода высшей школы на эту систему, хотя подобные голоса тогда не имели больших шансов быть услышанными³. Сегодня же, напротив, мы готовы поддерживать тех, кто будет настаивать на том, что болонские идеи и механизмы ещё могут «послужить России», дополняя концептуально-методологический, педагогический и управленческий арсенал отечественной высшей школы. В мире, тем более в современном, много такого, что можно заимствовать с пользой для себя: научные знания, технологии, рыночная и гражданская инфраструктура и т.д. Невозможно заимствовать лишь культуру – она должна взречь и сложиться на собственной почве. А образование, – как бы к нему ни относиться, – является формой культуры и ключевым элементом культуры. Именно российская культура, её принципы и дух диктуют, какой может и должна быть наша система образования, что в ней уместно, а что – нет. Очевидно, что в ней всё должно быть органично, убедительно, «по правде». А Болонский процесс у нас изначально был «не по правде» – носил деформированный и имитационный характер (был «симулякром», если следовать дефинициям того же

³ См., например: *Тхагапсоев Х.Г.* На путях в miraжи? (К современным стратегиям развития образования в России) // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 21–29; *Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б.* Российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 87–97; *Тхагапсоев Х.Г., Яхутлов М.М.* Поиск резервов в тисках «вменённого» – к парадоксам нашей стратегии образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 95–103. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-95-103

Запада), ведь ключевой и базовой основой болонской парадигмы образования является, как известно, идея «академических кредитов» (кредитно-зачётная система), которая даёт студенту возможность учиться по своему индивидуальному календарному графику и по собственной образовательной траектории без лимитации сроков обучения и вуза «приписки». Всё – по законам рынка. Но это несовместимо с нашей культурой организации управления вузовским процессом, базирующейся на установленной государством курсовой основе и классно-урочном (лекционно-семинарском) принципе в рамках ежедневного расписания занятий, лимитированных по срокам зачётно-экзаменационных и переводных сессий. Так что с Болонским процессом в стране изначально всё шло «не по правде». Реформаторы, конечно, знали всё – они действовали в обстоятельствах, которые не могли изменить, и формально «пристроили» к ним болонскую систему. Понятно, исходили из благих намерений – обеспечить нашему студенту (и специалисту) академическую мобильность, что вовсе нелишне в условиях изменчивого глобального мира. Однако это не привело к рождению новой органичной российской культуры вузовского образования. Да и сам «правильный мир» вёл себя также формально. Вопрос признания российских дипломов и квалификаций за рубежом так и не был решён за все эти годы на уровне межгосударственных отношений. Всё осталось, как в пору «железного занавеса»: признание или непризнание российского вузовского диплома решается в каждом конкретном случае индивидуально.

Между тем самый большой «отток мозгов» (такая вот «мобильность») в истории нашей страны случился именно в советскую эпоху (если считать и еврейскую эмиграцию после Хельсинского соглашения) и на её исходе в 1990-х. Но за этими «мозгами» стояли не Болонский процесс, а советские институтские дипломы, что не помешало их обладателям найти себя в том «правильном»

мире. Более того, можно с уверенностью предположить, что и после отлучения нас от «болонских святынь» приглашения продолжить у них обучение по-прежнему будут поступать от западных резидентов студентам того же «Физтеха» (и не только им). А что касается притока нужных для «правильного мира» мозгов из числа российских учёных, там уже открываются, а кое-где уже открылись пути и способы его облегчения.

При всём этом суть ситуации такова: мы больше не имеем обязывающего институционального отношения к болонской системе, но как были, так и остаются его идеи и принципы, которые являют собой открытый арсенал вузовского процесса, с коим вправе по своему усмотрению определиться каждый субъект образования: преподаватель, студент, вуз, кафедра, регулирующие инстанции вузовского процесса, государство. Ведь двухуровневая система стара как мир и давно является одной из форм организации университетского процесса и элементом университетской культуры. Таковой она должна быть и в нашей стране. А конкретный выбор, для подготовки каких кадров (по профилю, компетенциям, сферам и отраслям деятельности) уместна эта система, пусть будет за вузом, кафедрой и заказчиками на подготовку кадров. Именно за вузом и кафедрой, ведь есть сферы, коим было явно дискомфортно в болонском формате. Речь идёт о специальностях искусства (исполнительского, в частности), где мировое лидерство России, «русской школы» известно. Речь идёт также об инженерных и прикладных направлениях, которые имеют свою российскую «историю генезиса», свою (не западную) идентичность по составу знаний, спектру компетенций, продолжительности подготовки [1; 2].

Однако было бы несправедливо ограничить расставание с «болонскими узами» лишь актом расставания – оно, как уже подчёркивалось, должно стать поводом переосмысления и переоценки тридцатилетнего постсоветского, скажем так – не блистательного,

опыта организации вузовского процесса в попытках следовать в образовании западному модусу развития. И здесь уместно обратиться прежде всего к «истокам» этих попыток – либеральным реформам 1990-х.

Оценки по поводу чрезмерной радикальности и общей безуспешности этих реформ, а ещё и их заикленности на искоренении и дискредитации всего советского известны и давно стали общим местом. Однако до сих пор, как это ни парадоксально, не получил должного осознания, а главное – должной артикуляции тот факт, что именно сфера образования стала пространством наиболее длительного действия радикальных идей и принципов либеральных реформ от 1990-х. Лишь недавно из Закона об образовании изъято понятие «образовательная услуга»⁴, ведь годами насаждалась идея, что образование суть не институт, не форма и не социальный механизм трансляции культуры, а вид услуги, форма и сфера оказания услуг. Кто с этим не согласен (не мог и не хотел согласиться), тот консерватор, ретроград, мешает реформам, тормозит прогресс. В итоге либеральный экстремизм «в сени закона» многие годы не только оборачивался выхолащиванием сути и смыслов образования, но и становился орудием блокирования несогласных. Вот в такой ситуации пришёл на российскую почву Болонский процесс, как и многое другое: компетентностный подход, ЕГЭ (к чему мы ещё вернёмся), абсурдные реформы аспирантуры, невнятная система оплаты труда в вузе и даже попытки вывести российский вуз на мировой уровень путём замены каждого десятого отечественного профессора на «западного наёмника». Вот здесь мы подошли к моменту, который заслуживает особого внимания.

Дело в том, что очерченное нами в общих чертах своеобразие либералистских реформ вузовского образования дополняется и венчается столь же своеобразным модусом управления вузовскими процессами, внутренней жизнью вуза. Речь идёт о менеджериализме (непременном элементе и форме бытия радикального либерализма) во всех смыслах и изводах этой идеи: в смысле некоей особой универсальности менеджмента (а значит, бывший мэр N-ского провинциального городка или столь же провинциального облуправления госимуществом может де стать и блистательно быть ректором вуза – и такие ректоры уже есть), в смысле группы (особых групп) людей с некими, понятно, высокими интересами (нередко ректор вуза, как это ни грустно, существует в двух лицах – как ректор вуза и как «генеральный подрядчик» этого же вуза по услугам и закупкам, понятно, через сеть собственно ректорских или аффилированных с ними бизнес-структур, ведь особых помех против этого так и не создано). Не могут ли у такой категории ректоров быть интересы, которые не обязательно совпадают с интересами вузовского коллектива, или не всегда и не во всём совпадают? И наконец, речь идёт о менеджериализме в смысле некоего высокого «сговора управленцев» (скажем, ректора и чиновника министерства – на почве всё тех же менеджериалистских идей, взглядов и практик). Не этими ли «изысками» менеджериализма вызваны или спровоцированы, увы, не единичные коррупционные скандалы в кабинетах нашего высшего ведомства (в разные годы и при разных его именовании)? Да и не слишком ли часто вуз ныне оказывается объектом криминальной хроники? Не стоят ли за этим издержки менеджериализма? Мы оставляем в стороне и прочие, не менее примечательные его особенности, на которые не без тревоги обращают внимание исследователи. Так, менеджериалистские решения могут оказаться и оказываются этически сомнительными; менеджериалистские методы управления часто нарушают

⁴ Федеральный закон от 14.07.2022 № 295-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140031> (дата обращения: 07.07.2022).

демократические принципы, да и нередко входят в противоречие с «профессиональной автономией», т. е. с принципами академической свободы, свободы творчества [3].

Разумеется, в корпусе ректоров куда больше тех, кто предан своему вузу, делу развития высшей школы, безразличен к дележеству (к чему, увы, ведёт менеджериализм), неукоснительно следует духу и букве законов, призванных регулировать отношения в сфере образования во благо образования. И вот здесь мы вновь подходим к моменту принципиальной важности.

Почерк и стиль ректора-менеджериалиста, пестуемого нашей стратегией образования, более всего отличаются избирательным отношением к демократии в жизни вуза. На словах – «за», а на деле – по принципу «каждый должен заниматься своим делом». И если кто-то посмеет выражать сомнения в отношении стратегий и качества деятельности ректора, едва ли ему предложат «демократический форум» для прояснения ситуации. Последуют упреки в консерватизме, а там – скрытые или явные усилия ректорской команды по изоляции, выдавливанию из вуза. Но проблема в том, что в подобных конфликтах, если они не свелись к «нарушениям трудовых прав работника», «взять в рамки» ректора невозможно. Действующие нормы управления жизнью так детерминированы менеджериализмом, что находчивому ректору несложно довести их до индульгенции для себя в любых, даже самых щекотливых ситуациях. Для экономии объёма текста просто сошлёмся на реальный (подлинный) факт, свидетелями которого стали авторы этих строк. Некий ректор, яркий менеджер-риалист, зная, что за ним не стоит большинство в коллективе и избраться на новый срок не получится, поступил следующим образом. В соответствии с буквой закона он провёл «собрание трудового коллектива» вуза, на котором присутствовали лишь 69 из 890 научно-педагогических работников и более 100 сотрудников различных служб вуза. В итоге желаемый результат выборов был обе-

спечен. Можно ли полагаться на такие законы в вузовской жизни? Возможно строить на их основе высокую культуру управления внутривузовскими процессами?

Кто-то скажет: это-де частный факт, трюк ловкача. Формально факт частный, но по сути он особый – «прецедентный». Увы, действующие ныне нормативы регулирования вузовского бытия, особенно внутривузовской жизни, таковы, что подобный факт возможен в любом другом вузе. Ведь в этих нормативах нет каких-либо механизмов реального влияния вузовского коллектива на ректора и его решения, нет механизмов выражения ему недоверия, как нет и норм досрочного прекращения его полномочий по инициативе коллектива. Да и сами выборы ректора на самом деле таковыми не являются. Трудовой договор о найме с ним заключает не вуз, не его коллектив в лице учёного совета вуза, а учредитель вуза – Минобрнауки. Так что наши «выборы ректора» – это лишь вычурная согласительная процедура. Но человек, будучи нанят на работу госведомством на роль ректора вуза, почему-то тут же оказывается председателем учёного совета этого вуза, т. е. выборного органа, призванного быть механизмом и институтом вузовской демократии, а значит, неким противовесом власти ректора. Не многовато ли странностей? Если ректор с его огромными полномочиями назначается министерством, то почему бы учёному совету не предоставить хотя бы умеренные полномочия выражать интересы и запросы вузовского коллектива, в том числе и на случай, когда он начинает испытывать сомнения и недоверие в адрес ректора, его деяний и методов, тем более что возможное решение этого вопроса «как бы само просится»? Скажем, возложение функций председателя совета вуза (с тем же кругом функций и полномочий, что и ныне) на авторитетного учёного этого вуза. Такой совет мог бы стать опорой внутривузовской демократии и некоей «иммунной защитой» вуза от «менеджериализма без берегов», его изъянов.

Здесь уместно вновь вернуться к стратегиям реформ и развития нашего вузовского образования в духе менеджериализма. Едва ли не самым важным и значимым фактором побуждения (бонусом, наградой) вуза к развитию в арсенале ведомства является представление вузу некоего статуса – «маркера элитности, избранности». Когда речь идет об МГУ им. Ломоносова, СПбГУ, МГТУ им. Баумана, Физтехе, Томском университете, всем всё понятно – они признаны лидерами самим академическим сообществом. Но как были, так и остаются вопросы в отношении «оптом элитизированных» (федеральных, национально-исследовательских и опорных) вузов, ведь особых прорывов в развитии большинства из них после наделения их «статусом» не замечено. Но главное в другом. Казалось бы, государство – главный в стране «собственник» вузов – заинтересовано не в градации, а в выравнивании уровня и способности вузов к развитию, точнее – в способности каждого вуза отвечать адекватно на вызовы «времени и места». Напомним: в совсем неплохой советской системе вузов было всего три градации (категории). Но если мы всё же идём на более дробную градацию вузов, не должны ли за этим стоять чёткие целевые функции для наделяемых статусом вузов? Скажем, федеральные университеты могли бы заботиться о научно-методологическом уровне историографии в федеральных округах, чтобы регионы округа (этнические республики особенно) не становились пространством «конфликта историй», что стало стойкой и опасной для нашей сложной страны болезнью ещё с 1990-х. Но, увы, таких функций за федеральными университетами не видно. При этом число статусных градаций продолжает расти, если учитывать, что появились и «лиги» вузов, коих девять. Итого у нас уже 13 градаций вузов. Не получается ли так, что мы недостатки реальной и содержательной политики развития вузов маскируем виртуальностью, манящим светом некоего маркера особости? У нас есть статус (маркер элитарности) даже для вузов самой последней, восьмой лиги, т. е. для вузов 13-й

градации по ныне существующим шкалам. Этот статус именуется «автономное учреждение». Что это значит? Как это работает? И главное – уместно ли это везде и всюду?

Если опустить детали, то чтобы получить этот статус, вузу надо зарабатывать, зарабатывать как можно больше и следовать как можно «круче» рыночным стратегиям, т. е. быть предельно эффективным актором рынка и коммерции. Иными словами, это то самое кредо либерализма от 1990-х: «по-больше рынка, ещё больше рынка!». Вероятно, это приемлемо для крупных вузов с масштабным прикладным потенциалом, способных быть значимыми агентами рынка новых технологий (Физтех, МГТУ им. Баумана) или для экспортёров «образовательных услуг» на внешний рынок в больших масштабах (РУДН). Но может ли, должно ли это быть главным маяком и ориентиром для государственных вузов – тех сотен классических университетов на местах, занятых воспроизводством культуры и кадрового потенциала в дотационных регионах (коих в стране, увы, пока большинство)? Ведь речь идёт о госвузах, занятых выполнением госзаказа. Между тем наше ведомство за бюджетные деньги продвигает менеджериалистские идеи «автономного учреждения», которые сами по себе не нацелены на решение творческих задач по развитию вуза (их может решить лишь коллектив вуза при должной организации и должном мотивировании его деятельности). И что совсем странно, ректор «автономного учреждения» получает весьма своеобразный статус – он становится неподконтрольным вузу, вузовскому коллективу. Ведь «правила игры» таковы, что ректора «автономного учреждения» ведомство может нанять на работу напрямую, оно же устанавливает и сроки его найма (впрямь как в советские времена – никакой вузовской демократии!). Таким образом, у этого ректора больше нет головной боли по поводу выборов и мнения коллектива – он зависит лишь от чиновников в ведомстве. Итак, если госвуз «успешно» развивается (по мерам рынка –

доходности, прибыльности), то его ректор перестаёт быть зависимым от коллектива, по сути, добившегося этих результатов, и переходит «под зонтик» чиновников ведомства. Зачем? Всё это читается так: развитие вуза зависит не от потенциала коллектива и его доверительно-творческой соорганизованности с усилиями ректора, а от того, сколько полномочий ректор получит от ведомства и насколько он свободен от коллектива в своих действиях. Выходит, главный ориентир ведомства и «продукт» развития вуза – это возвращение ректоров-менеджериалистов и клуба таких ректоров под прямым управлением ведомства? Может ли такая «философия стратегии» быть основой вузовского развития, обеспечить выход отечественной высшей школы на качественно новый уровень развития, в чём страна сегодня явно нуждается? Не тупик ли это управленческой стратегии? Не слишком ли скромны их плоды за три десятилетия? Увы, не так сработал, как подавалось и ожидалось, и самый громкий проект этого курса – проект «5-100», призванный обеспечить попадание не менее пяти вузов России в сотню лучших по версии практикуемых «правильным миром» рейтингов (THE, QS, ARWU). Ни один из его участников так и не занял места в первой сотне в рамках указанных рейтингов (их базовых индикаторов), хотя потрачено почти 90 млрд рублей при наших вовсе не беспредельных возможностях. Но мы по сей день остаёмся в плену ложных расчётов и стратегий следования рейтингам, в коих МГУ «уступает» университетам весьма средней руки из скромных штатов США и провинций Канады. Ведь эксперты постоянно отмечают, что эти рейтинги, по самым сдержанным оценкам, оттеняют в выгодном свете то, что присуще их архитекторам и конструкторам [4], а ещё и противоречат друг другу [5], явно подтверждая относительность как объективности, так и универсальности этих рейтингов. Кончилось скандалом и «отлучением» и наше партнёрство с «правильным миром» по Болонскому процессу. Что же дальше? Оче-

видно, что необходимо отказаться прежде всего от иллюзий и заблуждений нашего радикального либерализма от 1990-х, что уже десятки лет так и остаются в основе наших реформ в сфере образования.

К поискам механизмов и стратегий грядущего развития отечественной высшей школы

Если кто-то решил, что мы призываем к самоизоляции, что мы против рыночных принципов в деятельности вуза (где и в каких формах это уместно и оправданно) или что мы против разумной власти ректора, то он ошибается. Мы против иллюзий и «ложных ставок» и надежд, чего неоправданно много в наших вузовских стратегиях уже много лет. Мы пытаемся выразить настрой коллег: не пора ли сменить ориентиры, стратегии и механизмы развития нашей высшей школы с учётом новых вызовов и новой ситуации, перед которыми стоит страна? И мы не одиноки в такой постановке вопроса, пусть и с иных позиций, с иными аргументами [6]. Но для такого манёвра, как показало время, не годится явно исчерпавшая себя философия реформ сверху по принципу «всё, как там» и замкнутых на менеджериализм. К тому же эта и подобные ей стратегии увеличивают разрыв в потенциалах развития вузов страны, при том что вызовы времени адресуются в равной мере как «элитному вузу», так и «вузу из глубинки» – все они призваны работать на развитие страны. Не следует ли в этой ситуации перевернуть бытующую конструкцию стратегии развития – не выстроить ли всё «от вуза», от внутривузовских отношений и процессов, сделав их максимально прозрачными, обязывающими, справедливыми для всех участников вузовской жизни?

Едва ли это будет просто, но мы рискуем предложить свои соображения по этому поводу. Начнем с преподавателя. Его с вузом и ректором связывает эффективный контракт. Это нормально, хотя культуру такого контракта, а главное, его стимулирующий потенциал ещё развивать и развивать. Но и

ректор должен быть в более обязывающих отношениях с преподавателем и вузовским коллективом. Почему бы не ввести норму (законодательную, в равной мере и этическую), что ректор не может считаться избранным на должность, если в процессе его избрания приняли участие менее 90% научно-педагогического персонала. При современных технических средствах это несложно. Ведь даже при такой норме, если ректор на выборах набирает пороговое число голосов, «50% +1 голос», за ним реально будет заметное меньшинство коллектива. В вузовской жизни должна бы появиться ещё одна норма: ректор не может и не должен оставаться на посту, если более 50% научно-педагогического персонала выражает ему недоверие, требует его отставки. В выстроенных на этих посылах системе и культуре организации внутривузовской жизни роль учёного совета должна стать принципиально иной – не быть более «кабинетом министров» ректора, чем он ныне является. Ведь здесь заседают экономисты, юристы, директора подразделений и начальники различных служб и департаментов, назначенных ректором, напрямую подчинённых ему. В итоге вопреки намерениям видеть за советом вуза роль чуть ли не центра выработки стратегии развития он бытует как рутинный механизм власти ректора, «подпорки» к этой власти. Можно ли изменить эту ситуацию? Да, если вывести совет из подчинения ректора (возложив функции его председателя, к примеру, на президента или на наиболее авторитетного учёного этого вуза) и изменить принципы формирования его состава. Так, до 55% членов совета вуза могли бы выбираться из числа авторитетных учёных, не занимающих высокие административные должности в вузе (скажем, не выше должности заведующего кафедрой). Но главное в том, чтобы выстроить функции и полномочия учёного совета таким образом, чтобы он стал опорой и действенным институтом внутривузовской демократии, противовесом пока бытующему ректорскому всевластью.

Что касается ректорской власти, мы не за её «урезание» – пусть будут те же полномочия, что и ныне, за минусом руководства советом вуза. И ещё, у ректора непременно должны быть полномочия выносить (предлагать) на рассмотрение совета любые вопросы, в том числе и в отношении выборов на определенные должности. У него должны быть и полномочия оспаривать решения совета, с которыми он не согласен по мотивам содержательного характера. Такие полномочия должны быть и у совета в отношении решений ректора, вызывающих сомнения. В итоге обе стороны могли бы выдвигать свои идеи на состязательной основе. А можно ли иначе расковать динамизм и внутренние потенции вуза, являющие главный исток его развития, хотя мы упорно делаем ставку на «реформы сверху» и магию менеджериализма? Ведь только в условиях демократичной организации жизни вуза и НИИ обретают действенность самые главные, базовые структуры вузовского образования и современной науки – кафедра и лаборатория.

Понятно, что расковывание созидательного потенциала и манёвренности вуза обретает особую актуальность в контексте нынешних попыток изоляции страны от авангардных технологий, их внешних источников. Очевидно также, что в этой ситуации бизнесу, вынужденному строить «экономику импортозамещения» в форс-мажорной ситуации, потребуется куда больше опоры на науку, научно-технический потенциал вуза, особенно в регионах. И здесь, понятно, не обойтись внутривузовской демократией, необходимо задействовать все возможные ресурсы и механизмы роста активности вуза. В этом плане обогащает появление проекта (идеи, формы развития) «опорные университеты» [7]. Однако обольщаться и здесь рано, ещё многое предстоит додумать, доделать. Но понятно, что их число в складывающейся сегодня ситуации должно возрасти, а значит, и принципы их создания должны быть обновлены. А пока ситуация на примере одного из регионов РФ (где жи-

вут авторы) выглядит так: региональный вуз чахнет от нехватки ресурсов на развитие, нет спроса на его научный потенциал, но тут же, в регионе, отдельно от вуза с медицинским факультетом создаётся центр высокотехнологичной медицины, а ещё и ресурсный центр на основе какого-то учреждения СПО (техникума, колледжа) и, наконец, вне связи с этими структурами в этом же регионе действуют подразделения РАН. А если в целом (в стране), аномальность заключается в выпадении из бытующей стратегии самой многочисленной когорты российских вузов – региональных вузов «средней руки», которые, если следовать целям государственной политики, должны становиться центрами научно-технологической подпитки региона, драйверами региональной экономики.

На расковывание творческого потенциала и манёвренности вуза надо бы переориентировать и ФГОС, его рычаги, а также порядок выдачи лицензий на подготовку кадров. Скажем, стоит заменить стандарты открытым и динамично обновляемым массивом рекомендованных на федеральном уровне компетенций, из которого могут делать свободно свой выбор кафедры и вузы на местах. Это могло бы сочетаться с корректировкой порядка получения лицензии на подготовку кадров, что позволяло бы кафедре (при наличии соответствующего кадрового, академического и научно-технического потенциала) претендовать на подготовку кадров не по одному направлению или профилю, а по «пакету» (до трёх, например). Такая практика создала бы основу для кратного роста оперативности отклика вуза на кадровые запросы на местах, что особенно важно в переживаемой ныне ситуации «быстрых перемен» и «сложных манёвров».

Практика пакетных лицензий могла бы также расковать и самый главный потенциал вуза и вузовского развития в целом – потенциал вариативного компонента, обеспечивая в конечном итоге гибкость, динамизм и множественность путей и траекторий развития вуза, его способность отвечать своев-

ременно на вызовы «времени и места». Мы и раньше поднимали эти вопросы в контексте поиска путей и механизмов развития вузовских процессов на перспективу⁵. В наши дни, в силу сложившейся ситуации, эти вопросы требуют оперативного разрешения.

На наш взгляд, все минувшие годы явно недоиспользовался наш «особый ресурс» – доминирование государства, которое в лице Правительства РФ выступает основным учредителем вузов, источником их финансов и регулятором стратегии их развития. Например, посредством «прямой трансляции» и «перелива» опыта и творческой культуры лидеров (тех же элитных вузов) в пространства и в кадры прочих вузов, чем в советскую пору наше ведомство занималось активно через сети ФПК (факультетов повышения квалификации) и курсов стажировки. Увы, наш менеджериализм во всём отдаёт предпочтение рынку, что приводит порой к странной ситуации, когда государство само с собой (даже в пределах министерства) «играет в рынки». В итоге повышение квалификации кадров у нас отдано на откуп несприятельным платным курсам неведь откуда, превращено в имитацию и в строку отчётности. Но что мешает сделать частью квалификационных требований хотя бы к тем, кто претендует на учёные звания «доцент» и «профессор», их стажировку на базе одного из наших лидерских вузов, задавая таким образом «планку должного» хотя бы в представлениях перспективного пополнения вузовских кадров? Явное «недоиспользование государства» имеет место и в других отношениях. Речь идёт, в частности, о межвузовской кооперации, её формах. Да, появление практики сетевого взаимодействия снимает часть проблем. Но этот механизм используется лишь эпизодически, поскольку пока не создано главное – стимулирующие финансовые механизмы в его поддержку. Между

⁵ См.: Тхагансов Х.Г. Университет: к стратегии движения «за горизонт» // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 83–90. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-83-90

тем межвузовская кооперация, будучи организована на более действенных основах, могла бы снять в существенной мере острую для многих вузов проблему нехватки ресурсной базы (техники, технологий, кадров по новым направлениям) для обеспечения современного уровня подготовки кадров в регионах.

И, конечно же, всё перечисленное должно дополняться понятной, прозрачной и справедливой системой оплаты труда преподавателя вуза.

Вероятно, в восприятии и оценках менеджериалиста всё это будет расценено как «консервативный нарратив». Но мы давно всё и вся реформируем в «радугах» западных «высоких мод» («как там»), не считаясь с возражениями снизу, а итоги, увы, скромные. Но и здесь мы хотели бы быть объективными.

Да, при всех ошибках и ангажированности нашей стратегии «заёмными» идеями и принципами, минувшие годы принесли и немало позитивных результатов. Прежде всего, это общее укрепление материально-технической базы вузов страны, а для части из них – серьёзная модернизация этой базы. Налицо и общий прогресс в развитии цифровых и информационно-коммуникативных технологий в вузе; обретение, пусть порой и неоднозначного, но спектра опыта международного сотрудничества и значимого опыта участия в «кластерных рейтингах» (по группам предметов, дисциплин), наконец, появление масштабных проектов (как на базе МГУ) генерации прорывной научной и технологической культуры, соразмерных с проектами мировой известности. Поддержки и развития заслуживает и ЕГЭ, всё ещё неоднозначно воспринимаемый в обществе и постоянно подвергаемый нападкам со стороны наиболее консервативной части преподавательского сообщества. Понятно, что ЕГЭ следует совершенствовать, но едва ли возможно найти в эпоху «массового высшего образования», в которой мы реально пребываем, более эффективный механизм

более справедливого доступа к вузовскому образованию, да и более чувствительный индикатор к успехам и неудачам каждого вуза в стране. Но если учитывать, что одной из ключевых проблем страны остаётся «неосвоенность и необжитость территорий», очевидно, что набор в вуз по итогам ЕГЭ и на их основе мог бы сочетаться с практикой эффективных контактов, мотивирующих на «освоение и обустройство собственной страны».

И в заключение

Мы затронули главным образом то, чего больше не должно бы быть в наших вузовских стратегиях, и то, без чего они не соответствовали бы нашим ожиданиям. А какой быть новой стратегии и новым ориентирам развития российской высшей школы в системной целостности – решать научно-педагогическому сообществу, российскому обществу, стране. Нам бы хотелось, чтобы означенные, возможно, не во всём бесспорные идеи и суждения стали предметом внимания и анализа коллег по вузовскому цеху, регулирующих инстанций и экспертных кругов.

Литература

1. *Третьякова Е.М.* Двухуровневое инженерное образование: требования к компетенциям и содержанию образования // Вектор наук Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3 (17). С. 309–313. EDN PFIZKL.
2. *Огородова Л.М., Кресс В.М., Похолов Ю.П.* Инженерное образование и инженерное дело в России: проблемы и решения // Инженерное образование. 2012. № 11. С. 18–23. URL: https://www.aeer.ru/files/io/m11/art_3.pdf (дата обращения: 07.07.2022).
3. *Абрамов Р.Н.* Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. 2011. № 7 (327). С. 37–47. URL: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/2011-7/Abramov.pdf> (дата обращения: 07.07.2022).
4. *Варшавский А.Е., Камкина Т.А.* Анализ двух основных рейтингов университетов // Прикладная эконометрика. 2011. № 3 (23). С. 57–63. EDN OFXGID.

5. Болотов В.А., Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Глобальный агрегированный рейтинг вузов: российский след // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 9–25. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-9-25
 6. Романов Е.В. Оценка эффективности деятельности российских вузов: нужно ли менять парадигму? // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 6. С. 84–125. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-83-125
 7. Берестов А.В., Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В., Садчиков С.М. Опорные университеты – потенциал развития регионов и отраслей // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 9–25. DOI: 10.31992/92/0869-3617-2020-29-8-9
- Статья поступила в редакцию 11.07.22
Принята к публикации 02.09.22

References

1. Tret'yakova, E.M. (2011). [Two-Level Engineering Education: Requirements to Competences and Contents of Education]. *Vektor nauk Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta = Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. No. 3, pp. 309–313. EDN PFIZKL. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Ogorodova, L.M., Kress, V.M., Pokholkov, Yu.P. (2012). Engineering Education and Engineering in Russia: Problems and Solutions. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*. No. 11, pp. 18-23. Available at: https://www.aeer.ru/files/io/m11/art_3.pdf (accessed 07.07.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Abramov, R.N. (2011). Managerialism and Academic Profession. Conflict and Interaction. *Sotsiologicheskiye issledovaniya = Sociological Studies*. No. 7 (327), pp. 37-47. Available at: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/2011-7/Abramov.pdf> (accessed 07.07.2022). (In Russ.).
4. Varshavskiy, A.E., Kamkina, T.A. (2011). [Analysis of Two Main University Rankings]. *Prikladnaya ekonometrika = Applied Econometrics*. No. 3 (23), pp. 57-63. EDN OFXGID. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Bolotov, V.A, Motova, G.N., Navodnov, V.G. (2021). Global Aggregated Ranking of HEIs: Russian Footprint. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 9-25, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-9-25 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Romanov, E.V. (2021). Evaluation of the Efficiency of Russian Universities: Do We Need to Change the Paradigm? *Obrazovaniye i nauka = Journal of Education and Science*. Vol. 23, no. 6, pp. 84-125, doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-83-125 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Berestov, A.V., Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminskiy, V.I., Kireyev, S.V., Sadchikov, S.M. (2020). Flagship Universities as Development Potential of Regions and Industries. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 9-25, doi: 10.31992/92/0869-3617-2020-29-8-9 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 11.07.22
Accepted for publication 02.09.22*

Интеллектуальные добродетели в образовании: вызовы цифровых технологий

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-56-68

Шиповалова Лада Владимировна – д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой философии науки и техники Института философии СПбГУ, ведущий науч. сотрудник Института философии РАН, ladaship@gmail.com

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, 7/9

Институт философии РАН, Москва, Россия

Адрес: 109240, г. Москва, ул. Гончарная, 12, стр. 1

Галлямов Роман Ильмович – мл. науч. сотрудник, gallyamovri@gmail.com

Институт философии РАН

Адрес: 109340, г. Москва, 109240, ул. Гончарная, 12, стр. 1

***Аннотация.** Исследование осуществляется на пересечении современной эпистемологии добродетелей, философии образования, дискутирующей цели высших образовательных учреждений, и современной философии техники, ставящей под вопрос нейтральный характер технологий. Образование оказывается полем применения эпистемологии добродетелей, а внимание к цифровым технологиям придаёт ей расширенный характер. На пересечении контекстов формируется проблема. С эпистемологической точки зрения очевидно, что интеллектуальные добродетели обладают рядом преимуществ в контексте образования, конкретизируя его цели, обосновывая приобретение знания, наделяя ценностным смыслом образовательные практики. С педагогической точки зрения существуют сомнения в возможности включения интеллектуальных добродетелей в конкретное определение образовательных стратегий. Гипотеза состоит в том, что именно из-за взаимодействия цифровых технологий и интеллектуальных добродетелей последние могут стать предметом отчётливой заботы в образовании. В первом разделе анализируются интеллектуальные добродетели в применении к образованию и эксплицируется проблема, во втором производится уточнение подхода эпистемологии добродетели к практикам образования при включении в эти практики цифровых технологий. При этом демонстрируется, что действие цифровых технологий провоцирует «слом» интеллектуальных добродетелей, что делает необходимым и конкретным движение к ним. Заключительный тезис состоит в том, что цифровые технологии воспринимаются в таком действии, только будучи объективацией ценностей и имея социальный характер. Тем самым производится расширение эпистемологии добро-*

детелей, не учитывающей этот аспект, за счёт обращения к критической теории технологий, а также создаётся основание для совершенствования конкретных образовательных стратегий.

Ключевые слова: эпистемология, эпистемология добродетелей, интеллектуальные добродетели, цифровые технологии, цели образования

Для цитирования: Шиповалова Л.В., Галлямов Р.И. Интеллектуальные добродетели в образовании: вызовы цифровых технологий // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 56–68. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-56-68

Intellectual Virtues in Education: Digital Challenges

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-56-68

Lada V. Shipovalova – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Head of the Department of Philosophy of Science and Technology, the Leading Researcher, l.shipovalova@spbu.ru

St. Petersburg University, St. Petersburg, Russia

Address: 7/9, Universitetskaya emb., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences

Address: 12, bldg. 1, Goncharnaya str., Moscow, 109240, Russian Federation

Roman I. Gallyamov – Research Assistant, gallyamovri@gmail.com

Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences

Address: 12, bldg. 1, Goncharnaya str., Moscow, 109240, Russian Federation

Abstract. The study discusses the issue arising at the intersection of the virtue epistemology, the philosophy of education, and the contemporary philosophy of technology. Education turns out to be a field of application of the virtue epistemology, and attention to digital technologies gives it an expanded character. From an epistemological point of view, it is obvious that intellectual virtues have advantages in the field of education, concretizing its goals, justifying the acquisition of knowledge, endowing educational practices with value meaning. However, from a pedagogical point of view, there are doubts on the possibility of including intellectual virtues in specific educational strategies. The hypothesis is that it is precisely because of the interaction of digital technologies and intellectual virtues that the latter can become a distinct concern in education. In the first section, we analyze the intellectual virtues in relation to education and explicate the issue. In the second, we clarify the approach of the virtue epistemology to the education by including digital technologies in these practices. We demonstrate that the action of digital technologies provokes the “breaking” of intellectual virtues, which makes it necessary and concrete to move towards them. We relate the understanding of such provocative action with not only instrumental, but also social character of technologies. As a result, we expand the virtue epistemology, which does not consider this aspect, by referring to the critical theory of technology and offer the basis for improving specific educational strategies.

Keywords: epistemology, virtue epistemology, intellectual virtues, digital technologies, educational goals

Cite as: Shipovalova, L.V., Gallyamov, R.I. (2022). Intellectual Virtues in Education: Digital Challenges. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 56–68, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-56-68 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение в проблему

Диоген Киник называл основой любого государства образование молодёжи. Прошло более двух тысячелетий, но его слова остаются актуальными для любого современного общества, процветанию которого способствуют качественные системы образования. На протяжении всей истории мысли обсуждаются предписания относительно развития способностей обучающихся для приобретения знания. Так, широко известна пропедевтическая сентенция Сократа о письме, негативно сказывающемся на способности к запоминанию, и необходимости философских бесед, имеющих образовательные цели. В XIX в. немецкий физиолог Э. Дюбуа-Реймон подчёркивал, что студентам необходимо не только развивать интеллектуальные качества, но и совершенствоваться телесно для эффективного владения современными инструментами проведения экспериментов. В XX–XXI вв., в период интенсивного технологического развития, когда ставится вопрос о сущности современной техники и возможности взаимодействия с результатами технологического развития, в исследованиях образования обсуждается значение компьютеров, Всемирной паутины, цифровых технологий в целом, их опасность или полезность при получении необходимых знаний, навыков и компетенций для «нормального» существования в современном обществе [1–3].

Представленное исследование исходит из трёх контекстов. *Первый* – определение целей современного высшего образования. Они включают экстерналистский аспект, связанный с необходимой гибкостью в приспособлении к меняющимся требованиям рынка профессий, определяющимся по преимуществу действием цифровых технологий. Последние способствуют форсированному возрастанию скорости, объёмов, точности и вариативности включаемой в коммуникацию информации, а также возможностей субъектам общения быть услышанными [4, с. 8424]. Интерналистский аспект, допол-

няющий первый, связан с приобретаемыми в процессе обучения знаниями и компетенциями, присутствующим в образовательном стандарте. Критическое мышление как цель образования формирует навыки использования приобретаемого знания в новых ситуациях, понимание его возникновения и значения [5]. Истокованные таким образом цели образования нуждаются в конкретизации, осуществляемой с учётом ценностей различных заинтересованных субъектов.

Одна из возможных конкретизаций связана со *вторым, основным контекстом* – современным направлением в аналитической философии – «эпистемологией добродетелей», имеющей одним из предметов дискуссий значение интеллектуальных добродетелей (далее – ИД) в образовании. В общем виде идея состоит в том, что для получения обоснованного и истинного знания принципиально наличие у субъекта определённых интеллектуальных способностей, которые потому должны задавать цели образования [6]. Идея значения ИД в познании, имеющая корни в философии Платона и Аристотеля, актуализировалась во второй половине XX в. Предполагалось, что этика добродетелей может ответить на некоторые эпистемологические вопросы, в частности на критику Э. Геттиером понятия знания как обоснованного истинного убеждения. Имеющиеся на тот момент подходы не позволяли отличить действительное знание от случайного угадывания, тогда как отсылка к ИД познающего (памяти, вниманию, рефлексивному мышлению и т. д.) объясняла, почему приобретаемое им знание имеет неслучайный характер, и тем самым отвечала на критику [7]. Формирование и совершенствование ИД служит как теоретическому обоснованию получаемого знания (для тех, кто учит), так и практическому пользованию им (для тех, кто учится). Потому ИД могут конкретизировать интерналистски истолкованные цели образования, будучи востребованными непосредственно преподавателем и студентом в их рефлексии смысла образо-

вания и опосредованно администраторами высших образовательных учреждений.

Третий контекст – философского исследования цифровых технологий – раскрывает актуальность заботы об ИД в образовании. Цифровые технологии, включающиеся в познавательные практики, поддерживают, ослабляют или трансформируют ИД как условие приобретения знания. Такая неоднозначность воздействия определяется технологической вариативностью: распределённым характером Всемирной паутины, многообразием поисковых баз, социальных сетей и образовательных платформ, различием цифровых гаджетов, используемых для коммуникации и получения информации [1], а также социальной востребованностью технологий, их связью с общественными интересами [8]. Отношение цифровых технологий к ИД проблематично ещё и потому, что ценностный аспект неустраним из понимания добродетелей, тогда как технологии чаще всего трактуются как нейтральные, способные служить каким угодно целям. Возможно ли тогда воздействие технологий на ИД и взаимодействие с ними?

Таким образом, наше исследование находится на стыке современной эпистемологии, приобретающей социальный и аксиологический характер, философии образования, дискутирующей цели высших образовательных учреждений, и современной философии техники, ставящей под вопрос нейтральный характер современных технологий. Образование оказывается полем применения эпистемологии добродетелей, а внимание к цифровым технологиям придаёт ей расширенный характер.

На пересечении контекстов формируется интересующая нас проблема. С эпистемологической точки зрения очевидно, что ИД обладают рядом преимуществ в контексте образования, конкретизируя его цели, обосновывая приобретение знания, наделяя ценностным смыслом образовательные практики. С педагогической точки зрения существуют сомнения в возможности включения ИД в

определение образовательных стратегий, поскольку им проблематично учить, их наличие сложно оценивать и т. п. [9]. Наша гипотеза, ставящая на путь решения проблемы, состоит в том, что именно из-за взаимодействия цифровых технологий и ИД последние становятся тем, что может быть предметом отчётливой заботы в образовании.

Обосновывая гипотезу, в первом разделе статьи мы кратко введём в эпистемологию добродетелей¹, соединяя аналитики ИД в их применении к образованию, и эксплицируем проблему. Во втором – мы произведём уточнение подхода эпистемологии добродетели к практикам образования при включении в эти практики цифровых технологий. При этом мы продемонстрируем, что действие цифровых технологий провоцирует «слом» ИД и тем самым делает настоятельным движение к ним. Наш заключительный тезис состоит в том, что цифровые технологии воспринимаются в таком действии, только будучи объективацией ценностей и имея социальный характер. Потому эпистемология добродетелей, не учитывающая этот аспект, должна получить расширение за счёт критической теории технологий.

Интеллектуальные добродетели в образовании – аналитика и проблематизация

В дискуссиях в области эпистемологии добродетелей выделяют два основных подхода: релейабиллизм и респонсбиллизм [7]. Представители первого считают, что ключевую роль в процессе получения знания играют врождённые интеллектуальные способности, такие как память, зрение, мышление и т. д. [12]. Представители второго полагают, что для познания важны приобретаемые качества, например, беспристрастность, интеллектуальные автономия, мужество, смирение

¹ Из отечественных исследований в этой области стоит упомянуть работы А.Р. Каримова [10], И.Т. Касавина [11], а также специальный выпуск журнала «Эпистемология и философия науки» (2021. Т. 48. № 4).

и т.д. [13]. Субъект познания во втором случае становится ответственным за знание, зависящее от того, насколько хорошо ИД им самим развиты или приобретены в процессе образования. Р. Херсминк в контексте респонсибилитского подхода и со ссылкой на Дж. Бэра как основного авторитета в разработке ИД-подхода к образованию разделяет ИД на следующие группы: закладывающие основы обучения (любопытность, интеллектуальная автономия и смирение), обеспечивающие адекватный процесс образования (внимательность, интеллектуальные аккуратность и тщательность), служащие преодолению препятствий (беспристрастность, интеллектуальная смелость и интеллектуальное упорство) [14, р. 3]. Подчеркнём, что список ИД не закрыт.

Оба дополняющих друг друга подхода смещают фокус современных эпистемологических исследований с обстоятельств, внешних по отношению к субъекту, на его внутренние качества; эпистемологический вопрос о том, что считать знанием, замещают этическим вопросом о том, какие ИД субъекта могут служить основанием для его получения [14] и представляют ответ на второй вопрос условием ответа на первый. Внимание к ИД вводит в эпистемологию нормативный характер, обращающий не к существующему знанию, но к должному поведению познающего. Посредством такого этического расширения эпистемология предлагает возможность включения в работу над преодолением эпистемической несправедливости (М. Фрикер), поскольку субъект познания оценивается не по результативности или профессиональной принадлежности, предполагающим иерархию, но по актуализации в практиках познания ИД. Благодаря своей практической составляющей эпистемология добродетелей имплицитно всегда уже прикладная [15, р. 249]². Сфера образования

оказывается релевантным полем аппликации, коль скоро ИД трактуются как предмет сохранения и поддержки, формирования и совершенствования, а также как условие получения истинного знания.

Однако всякое применение предполагает ответ на теоретические вопросы. В современности, в ситуации ценностных и идеологических конфликтов актуальны вопросы о том, кто определяет или чем определяются способности, необходимые человеку для познания, от чего зависит генезис и возможная трансформация ИД. Эти вопросы приобретают особую остроту, коль скоро некоторые ИД противоречат друг другу. Для выхода из такого положения исследователи предлагают применить аристотелевскую формулу «золотой середины» или ищут совместимость добродетелей (например, смирения и самоуверенности) в качестве целей образования [16]. Другие объявляют некоторые добродетели главенствующими. Скажем, Э. Котсонис подчёркивает значение в образовании платоновского диалектического метода, включающего интеллектуальную (математическую) добродетель абстрагирования, а также способность полемики, обеспечивающую путь к познанию идей [17]. В этом контексте аналитика ИД как целей образования оказывается настоящей задачей, хотя в её осуществлении нет единства. Сделаем несколько шагов для её реализации.

Коль скоро речь идёт о конкретизации посредством ИД образовательной цели получения знания, эпистемология добродете-

результатами и формируемыми когнитивными чертами характера. В образовательных практиках студенты учатся «задавать хорошие вопросы (пытливость), учитывать альтернативные взгляды (беспристрастность), замечать важные детали (внимательность), идти на интеллектуальный риск (мужество), не склоняться перед лицом интеллектуальных вызовов (стойкость)» [6, р. 4]. То есть формирование ИД имплицитно уже присутствует в поле высшего образования, однако может стать предметом сознательной заботы.

² Эпистемология добродетелей конкретизирует достойные, но туманно определяемые цели образования, как то «любовь к обучению», «критическое мышление» и т. п., а также устанавливает связь между успешными познавательными

лей использует различия его видов, дискуссии о которых остаются за рамками нашей работы. Различаются во-первых, знание (knowledge) и понимание (understanding), где последнее показывает, как первое возникает, почему считается таковым и как может применяться [18, р. 117], во-вторых, – «знание-что» (knowing-that) и «знание-как» (knowing-how), где второе обладает перформативным характером и отсылает к способности работы с первым [19, р. 974]. Уже в этих общих эпистемологических различениях присутствуют конкретные образовательные задачи, а в «знании-как» и понимании – непосредственная отсылка к ИД.

Для ИД, способствующих формированию указанных видов знания, проводится различие между познавательными врождёнными возможностями (faculties), формируемыми способностями (abilities) и собственно ИД в узком смысле слова [18, р. 115], которое мы возьмём за основу. Эпистемология добродетелей в рамках как релайабилитета, так и респонсбилитета трактует все интеллектуальные способности как ИД в широком смысле слова [7]. Как таковые, они включаются в практики образования в качестве целей. Так, в первом случае возможность памяти может оказываться предметом совершенствования посредством специальных образовательных техник. Во втором речь идёт о способностях, скажем, решать сложные математические задачи, говорить на иностранных языках или работать с цифровыми базами данных. Однако ИД в узком смысле слова (далее – просто ИД) имеют специфику в образовательных практиках.

Д. Причард отмечает три характеристики ИД [18, р. 115]. Во-первых, – мотивационный элемент: субъект, обладающий, скажем, добродетелью беспристрастности, *будет стремиться* тестировать альтернативные точки зрения и выслушивать аргументы оппонента в дискуссии, имеющий добродетель интеллектуальной автономии – критически оценивать влияние на собственное знание приобретаемой информации, обладающий интеллектуальным мужеством – ставить

под вопрос собственные предрассудки. Субъект ИД всегда стремится к их актуализации, тогда как по поводу способностей и возможностей этого сказать нельзя. Поэтому в процессе образования можно создавать ситуации, требующие актуализации ИД, и демонстрировать, что знание, приобретаемое при этом, оказывается более обоснованным. Во-вторых, – аксиологический элемент – истолкование ИД как претендующих на всеобщность, ценных самих по себе. Именно поэтому ИД проблематично сделать предметом дифференцированной оценки. В-третьих, – широкое поле применения в отличие от способностей, которые ограничиваются определённым кругом задач. Так, развитая добродетель интеллектуального любопытства или пытливости обеспечивает стремление к знаниям в различных сферах деятельности и, следовательно, способствует необходимой профессиональной гибкости, требуемой в современности. Тем самым становится понятно, почему ИД, наряду со способностями, могут определять задачи и цели образования.

Ещё одно различие ИД в широком смысле слова, близкое по смыслу к разобранному выше, – между способностями, с одной стороны, и склонностями (или расположенностями – dispositions) – с другой, где последние обуславливают *желаемое* воспроизводство действия, а не просто навык или умение (компетенции), которые могут быть и не реализованы [5]. Склонности трактуются по аналогии с ИД в узком смысле слова, мотивирующими персональные актуализации [15, р. 249], значимые в индивидуальной жизненной траектории. Существенный момент, дискутируемый Х. Сигелом, относится к отношению способностей и склонностей. С педагогической точки зрения кажется очевидным, что способности и их формирование обуславливают склонности, однако с философской точки зрения склонность может служить мотивом для приобретения и совершенствования способности [5, р. 101]. В таком контексте объяснима необходимость формирования именно ИД. Склон-

ности концептуализируются не только как условия актуализации способностей, но как приобретённые образцы поведения [5, р. 100], находящиеся под сознательным контролем субъекта. Следовательно они могут формироваться только в непосредственном общении, остающемся за рамками образования, осуществляемого посредством онлайн-курсов.

Итак, подход к образованию, предлагающий ИД в качестве конкретизации его цели, имеет следующие преимущества. ИД присущ мотивационный характер, стремление к актуализации и воспроизводству, следовательно, образованный в ИД субъект готов к познавательной активности. ИД имеют широкое применение; они отвечают в различных ситуациях на формальные вызовы (например, необходимость объективности исследования), но не как навыки и компетенции – на требования решения конкретных задач (интерпретации текста или доказательства теоремы)³. Аксиологический характер и широта применения ИД позволяют связывать интерналистски и экстерналистски истолкованные цели образования. Однако дополнительно раскрывается и проблематичность ИД как целей образования. Персональный, индивидуальный характер приобретения ИД и соответствующей им образовательной коммуникации, отмечаемый в качестве достоинства [15, р. 253], противостоит общественному значению приобретённых ИД, а также, что более существенно, проблематизирует институциональную организацию образовательного процесса, предполагающего унифицированные программные требования⁴. Аксиологический характер ИД, ценных безотносительно

к их конкретному использованию, создаёт опасность их тривиализации (или абстрактивности). В этом контексте подчёркивается возможность лишь образования *об* ИД, но не обучения самим ИД [9, р. 188]⁵.

В следующем разделе мы ответим на два сформулированных вызова (персонализации и тривиализации), апеллируя к роли цифровых технологий⁶. При этом наша первоначальная гипотеза раскрывается через два конкретных тезиса. Во-первых, обучение ИД будет конкретным, если будет связано с восполнением нехватки, работой с ущербом, которые цифровые технологии доставляют ИД. И, во-вторых, такой ущерб имеет не только персональный, но и всеобщий характер (касается каждого, кто пользуется ими).

Цифровые технологии – угроза интеллектуальным добродетелям или их легитимация?

Несмотря на большое количество исследований роли цифровых технологий в образовании, а также на рефлексии проблем цифровизации в контексте традиционной эпистемологии, взаимодействие цифровых технологий и ИД в образовании до недавнего времени было исследовано крайне фрагментарно. Внимание к включению технологий в познание и образование его субъекта связано с развитием двух концептов – расширенного сознания (extended mind) [20] и распределённого познания (distributed cognition) [21]. Их близость заключается в рассмотрении сознания и познания как переступающих рамки индивидуума, включающих в

³ Именно потому мы не принимаем критические педагогические аргументы, указывающие на отсутствие инструкций максимизации ИД для решения конкретных задач [9, р. 192]. Значение ИД не отменяет, но дополняет внимание в образовательных практиках к развитию способностей или совершенствованию возможностей.

⁴ Р. Херсминк, рассуждая о включении ИД в образовательные программы, отмечает преимущества именно индивидуальных занятий [14, р. 1].

⁵ Среди стратегий обучения ИД, предлагаемых Х. Баттали, таковыми оказываются формальные инструкции и приведения примеров действия ИД, а самыми сложными – обеспечение условий для практики ИД [13, р. 171–173].

⁶ На вызов тривиализации отвечает также Дж. Бэр, но без апелляции к технологическому контексту [15, р. 256]. Нам представляется, что именно поэтому образовательные стратегии, им предложенные, не воспринимаются исследователями как достаточно конкретные.

качестве вспомогательных различные технические средства. Такими замещающими или дополняющими средствами могут быть карандаш с записной книжкой или планшет для способности памяти, компас или GPS-навигатор для способности ориентации на местности, калькулятор для способности счёта, сервисы автоматического перевода для языковой компетенции и т. д. Поводом для дискуссий при этом оказывается неопределённость субъекта ответственности расширенной или распределённой познающей системы [22; 23]. Апелляция к ИД на определённом уровне решает эту проблему: должна быть соблюдена мера, при которой цифровые технологии замещают и дополняют только когнитивные способности или возможности, но не угрожают ИД, которые, как предполагается, носят персональный и неотчуждаемый характер [18]. Технологическое дополнение может иметь конструктивный характер, усиливая и восстанавливая возможности в случаях их нарушения, или же негативный, ослабляя их, что происходит, например, при постоянном использовании цифровых технологий с памятью, вниманием или способностями интерпретации получаемой информации. ИД при этом позволяют оптимизировать познавательные процессы, показывая «достойные» способы взаимодействия с цифровыми технологиями⁷, минимизируют их негативный эффект, обеспечивают ответственный центр познающей системы, осуществляющей выбор информационной среды [22]. Такое действие ИД легитимирует их присутствие в образовательных практиках с использованием цифровых технологий, но не отвечает на два указанных выше вызова.

Ответ на вызов тривиализации становится возможным, если принять во внимание различие между концептами расширенного сознания и распределённого познания,

⁷ Скажем, беспристрастность как ИД мотивирует при использовании Интернета искать альтернативные источники информации и позволяет избегать эхо-камер [19, p. 982].

рефлексия которого остаётся за рамками эпистемологии добродетелей. Расширенное сознание предполагает человеческий интеллект как априори установленный центр ответственности. Распределённое же познание допускает, что, реализуя познавательную практику, человек становится отвечающим за свои действия или нет. Потому в случае распределённого познания ИД могут как обеспечивать контроль над воздействием технологий, так и оказаться их жертвой. То есть возможен «слом» ИД, что и создаёт необходимость конкретной работы над движением к ним, а не только их абстрактного описания как уже существующих. Д. Причард, разрабатывая расширенную эпистемологию добродетели, не рассматривает *взаимодействие* с цифровыми технологиями⁸, трактует технологии исключительно как нейтральные средства познающего, не оказывающие неожиданного или неоднозначного воздействия на всю познающую систему, в том числе на ИД. В случае же распределённого познания, которое нам представляется более адекватным описанием положения дел, речь идёт о социально-технической системе, в которой осуществляется взаимодействие различных акторов, в том числе цифровых технологий⁹. Соответственно, ИД, оказывающиеся частью системы, могут испытывать провоцирующее действие цифровых технологий, претерпевать конкретный ущерб.

Такую провокацию делают видимой недавние исследования, разделяющие респонсибилистский подход к ИД в образовании. Так, А. Котсонис [24] отмечает, что социальные сети способствуют развитию замкнутого, нерелексивного мышления, а вос-

⁸ Он разводит социальное и техническое расширение сознания и рассматривает только второе [18].

⁹ Движение к такой интерпретации присутствует в работе Л. Швенгерера, однако он рассуждает на основании концепции расширенного сознания, в терминах интеграции и комбинации, но не взаимодействия в социально-технической системе [23].

питание ИД через метод решения проблем способствует избавлению от этого порока. Очевидную провокацию для интеллектуальной ответственности создаёт доступность информации в поисковых базах [22]. Л. Швенгерер демонстрирует угрозу для беспристрастности, идущую со стороны возникающих «эхо-камер» [23]. Экспликация и систематизация такого провоцирующего действия цифровых технологий на ИД может быть включена в содержание дисциплин, предполагающих формирование цифровых компетенций, а стратегии реагирования на него, развивающие ИД, могут быть конкретным предметом образовательных практик. Однако понимание такого воздействия технологий не будет полным без ответа на вопрос о том, почему оно возможно.

Мы дополняем идеи представителей эпистемологии добродетелей утверждением о том, что провоцирующее действие цифровых технологий на ИД может быть объяснено и учтено в практиках образования, только если технологии трактуются как объективация ценностей и добродетелей, как «нагруженные» социальными интересами. Такого рода подход представлен в современной критической теории технологий и близких по духу исследованиях, ставящих под вопрос инструментальный подход к технике.

Так, Э. Финберг, анализируя включения технологий в социально-политические отношения, различает реальную и формальную предвзятость [25]. Первая представляет собой классический способ действия идеологии, при котором некоторое частное представление в определённых политических интересах выдаётся за всеобщее, обоснованное суждение и таким образом служит дискриминации. Технологии, в том числе цифровые, обеспечивают легитимацию такого политического суждения, используя для распространения соответствующей информации. Формальная же предвзятость, в соответствии с идеей Финберга, обнаруживается в самой структуре технологии, например, конвейерного производства, заставляющего

рабочих механически повторять одну и ту же операцию, и создаёт условия «приспособления» её для системы угнетения [25, с. 223]. Приспособление – объективация интересов производителей – присутствует в структуре технологии, а не навязывается ей как нейтральной извне. Более того, социально-политический, ценностный смысл технологии процессуален, он создаётся и трансформируется совместно с использующими её акторами в развивающейся социально-технической системе¹⁰. Финберг в этом контексте приводит в пример Интернет, развитие которого изменило его от средства коммуникации в военных целях до сети публичного пользования, обеспечивающей открытость и вариативность информации, противостоящей пропагандистскому ресурсу тоталитарных обществ¹¹.

В контексте применения цифровых технологий в образовании близкие идеи высказывает К. Майер, описывая технологии Web 2.0 как сопровождающие образовательные практики, строящиеся на основании «культуры участия» [26]. Однако Майер отмечает и иное воздействие на студентов социальных сетей, используемых в процессе образования, а именно поощрение неолиберального отношения к труду, где стирается различие между отдыхом и работой. Исследование ценностной составляющей технологий в их действии на критическое мышление представлено также в [8]. Систематизацию конкретного провоцирующего действия

¹⁰ Именно процессуальность, активная включённость технологий в социальную коммуникацию позволяет трактовать объективацию ценностей в технологиях неоднозначно. Этим наш подход отличается от представленного в [2], где технологии рассматриваются в контексте намерений, предположенных их производителями, хотя мы разделяем с авторами их общую идею.

¹¹ Это делает Интернет «приспособленным» для поддержки беспристрастности. Однако, скажем, «вшитая» в поисковые алгоритмы дискриминация, отражающая позиции их производителей, может эту беспристрастность провоцировать.

цифровых технологий на ИД можно отнести к перспективам нашего исследования, здесь же мы представили возможность этих перспектив – интерпретацию технологий как объективации ценностей и интересов всех участников социально-технической системы. В результате становится необходимой комплексная цифровая грамотность, обращающая к социальным контекстам функционирования цифровых технологий, а также возможной конкретизация образовательной заботы об ИД как объектах цифровых социально-политических воздействий.

Ответим в завершении и на вызов персонализации. История распределённого познания начинается тогда, когда возникают артефакты, способные брать на себя когнитивные функции, например, устройство для записи информации как объективация функции памяти. Однако в подобных случаях возникает лишь возможность для распределения, хотя она уже относится ко всем познающим существам. В случае же цифровых технологий в ряде значимых ситуаций познание не может не распределяться, например, при сохранении научной информации исключительно в цифровом формате, в процессах осуществления онлайн научной и образовательной коммуникации, организация которой «доверяется» цифровым технологиям. Функции цифровых технологий делают их неустранимыми из познавательных практик, влияющими на каждого, кто в эти практики включается. Кроме того, как уже было отмечено, несмотря на исходное предназначение для военно-политических целей, компьютеры и Интернет достаточно быстро поступили в широкое публичное неизбирательное пользование, чем обуславливается необходимость всегда учитывать их присутствие в процессах познания и, следовательно, образования. Таким образом, несмотря на персональный характер ИД и связанный с ним характер образовательной коммуникации, воздействие на них цифровых технологий оказывается всеобщим, что позволяет универсализировать требования заботы об ИД в образовательных программах.

Заключение

На основании обращения к эпистемологии добродетелей и экспликации значения ИД в образовании мы представили проблему интерпретации ИД как образовательных целей и предложили ответ на неё, апеллируя к роли цифровых технологий. Условием возможности полного ответа оказалось определённое истолкование технологий. Мы показали, что научение ИД в современных образовательных практиках возможно, если в это научение включена, во-первых, специфика взаимодействия технологий с человеческим сознанием и познанием, которое должно интерпретироваться как составляющее социально-техническую систему, а также, во-вторых, философская рефлексия техники в её не только и не столько инструментальной составляющей. Такое научение возможно в рамках курсов по цифровым компетенциям, по философии техники, этике и эпистемологии. Тем самым было произведено расширение эпистемологии добродетелей за счёт обращения к критической теории технологий, а также создано основание для совершенствования конкретных образовательных стратегий.

Литература

1. Патаркин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. 236 с. ISBN 978-5-902970-13-2.
2. Пашков М.В., Паškова В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 40–57. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-40-57
3. Игнатьева Н.Ю. Образование в цифровую эпоху. Н. Тагил : НТИ: (филиал) УрФУ, 2017. 128 с. ISBN 978-5-9544-0083-0.
4. Alfano M. Virtues for agents in directed social networks // Synthese. 2021. Vol. 199. P. 8423–8442. DOI: 10.1007/s11229-021-03169-6
5. Siegel H. Critical Thinking and Intellectual Virtues // Baehr J. (Ed.) Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology. Routledge, 2016. P. 95–112. DOI: 10.1093/oso/9780190682675.003.0007
6. Baehr J. Is intellectual character growth a realistic educational aim? // Journal of Moral

- Education. 2016. Vol. 45 (2). P. 1–15. DOI: 10.1080/03057240.2016.1174676
7. Turri J., Alfano M., Greco J. Virtue Epistemology // Zalta E.N. (Ed.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2021 Edition). URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/epistemology-virtue/> (дата обращения: 01.09.2022).
8. Marin L., Steinert S. Twisted Thinking: Technology, Values and Critical Thinking // Prometheus. 2022. Vol. 38 (1). P. 124–140. DOI: 10.13169/prometheus.38.1.0124
9. Kotzee B., Carter J.A., Siegel H. Educating for Intellectual Virtue: A Critique from Action Guidance // Episteme. 2019. Vol. 18 (2). P. 177–199. DOI: 10.1017/epi.2019.10
10. Каримов А.Р. Эпистемология добродетелей. СПб.: Алетейя, 2019. 428 с. ISBN 978-5-907189-52-2.
11. Касабин И.Т. Эпистемология добродетелей: к сорокалетию поворота в аналитической философии // Эпистемология и философия науки. 2019. Т. 56. № 3. С. 6–19. DOI: 10.5840/eps201956341
12. Sosa E. A virtue epistemology: Apt belief and reflective knowledge. Oxford: Clarendon Press, 2009. 168 p. ISBN 978-0199568208.
13. Battaly H. Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms // Baehr J. (Ed.). Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology. London: Routledge, 2016. P. 163–183. ISBN 978-1-138-88743-5.
14. Heersmink R. A Virtue Epistemology of the Internet: Search Engines, Intellectual Virtues and Education // Social Epistemology. 2018. Vol. 32 (1). P. 1–12. DOI: 10.1080/02691728.2017.1383530
15. Baehr J. Educating for intellectual virtues: From theory to practice // Journal of Philosophy of Education. 2013. Vol. 47. P. 248–262. DOI: 10.1111/1467-9752.12023
16. Pritchard D. Educating for Intellectual Humility and Conviction // Journal of Philosophy of Education. 2020. Vol. 54 (2). P. 398–409. DOI: 10.1111/1467-9752.12422
17. Kotsonis A. What can we learn from Plato about intellectual character education? // Educational Philosophy and Theory. 2020. Vol. 52 (3). P. 251–260. DOI: 10.1080/00131857.2019.1631157
18. Pritchard D. Intellectual virtue, extended cognition and the epistemology of education // Baehr J. (Ed.). Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology. Routledge, 2016. P. 113–127. ISBN 978-1-138-88743-5.
19. Heersmink R., Knight S. Distributed learning: Educating and assessing extended cognitive systems // Philosophical Psychology. 2018. Vol. 31 (6). P. 969–990. DOI: 10.1080/09515089.2018.1469122
20. Clark A., Chalmers D.J. The Extended Mind // Analysis. 1998. Vol. 58 (1). P. 7–19. URL: <https://www.jstor.org/stable/3328150?origin=JSTOR-pdf> (дата обращения: 01.09.2022).
21. Hutchins E. Cognition in the wild. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. 402 p. ISBN 978-0262581462.
22. Шевченко С.Ю. Расширенный разум и эпистемическая ответственность в цифровом обществе // Эпистемология и философия науки. 2021. Т. 58. № 4. С. 209–227. DOI: 10.5840/eps202158470
23. Schwengerer L. Online Intellectual Virtues and the Extended Mind // Social Epistemology. 2020. Vol. 35 (3). P. 312–322. DOI: 10.1080/02691728.2020.1815095
24. Kotsonis A. Social media as inadvertent educators // Journal of Moral Education. 2020. Vol. 51 (2). P. 155–168. DOI: 10.1080/03057240.2020.1838267
25. Финберг Э. Средство как смысл: рациональность и действие в критической теории технологий // Онтологии артефактов: взаимодействие «естественных» и «искусственных» компонентов жизненного мира / Под ред. Столяровой О.Е. М.: Дело РАНХиГС, 2012. С. 214–248. ISBN 978-5-7749-0686-4.
26. Mair K. Participatory Culture and Distributed Expertise: Breaking Down Pedagogical Norms or Regulating Neoliberal Subjectivities? // The Journal of Interactive Technology and Pedagogy. 2016. No. 9. URL: <http://jitp.commons.gc.cuny.edu/participatoryculture-and-distributed-expertise-breaking-down-pedagogical-norms-or-regulating-neoliberalsubjectivities> (дата обращения: 01.09.2022).

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке гранта Министерства науки и высшего образования РФ (проект «Новейшие тенденции развития наук о человеке и обществе в контексте процесса цифровизации и новых социальных проблем и угроз: междисциплинарный подход», соглашение № 075-15-2020-798).

Статья поступила в редакцию 03.09.22

Принята к публикации 29.09.22

References

1. Patarakin, E.D. (2009). *Sotsial'nye vzaimodeistviya i setevoe obuchenie 2.0*. [Social Interactions and Networked Learning 2.0.]. Moscow : Sovremennye tehnologii v obrazovanii i kul'ture Publ., 236 p. (In Russ.).
2. Pashkov, M.V., Pashkova, V.M. (2022). Problems and Risks of Digitalization in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 40-57, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-40-57 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Ignatieva, N.Yu. (2017). *Obrazovanie v tsifrovuyu epokhu*. [Education in the Digital Age]. Nizhny Tagil : NTI: (filial) UrFU. 128 p. (In Russ.)
4. Alfano, M. (2021). Virtues for Agents in Directed Social Networks. *Synthese*. Vol. 199, pp. 8423-8442., doi: 10.1007/s11229-021-03169-6
5. Siegel, H. (2016). Critical Thinking and Intellectual Virtues. In: Baehr, J. (Ed.) *Intellectual Virtues and education: Essays in applied virtue epistemology*. Routledge, pp. 95-112.
6. Baehr, J. (2016). Is Intellectual Character Growth a Realistic Educational Aim? *Journal of Moral Education*. Vol. 45 (2), pp. 1-15, doi: 10.1080/03057240.2016.1174676
7. Turri, J. Alfano, M., Greco, J. (2021). Virtue Epistemology. In: Zalta, E.N. (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 Edition). Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/epistemology-virtue/> (accessed 01.09.2022).
8. Marin, L., Steinert, S. (2022). Twisted Thinking: Technology, Values and Critical Thinking. *Prometheus*. Vol. 38 (1), pp. 124-140, doi: 10.13169/prometheus.38.1.0124
9. Kotzee, B., Carter, J.A., Siegel, H. (2019). Educating for Intellectual Virtue: A Critique from Action Guidance. *Episteme*. Vol. 18 (2), pp. 177-199, doi: 10.1017/epi.2019.10
10. Karimov, A.R. (2019). *Epistemologiya dobrodetelei* [Virtue Epistemology]. St. Petersburg : Aleteiya, 428 p. (In Russ.).
11. Kasavin, I.T. (2019). Virtue Epistemology: On the 40th Anniversary of the Turn in Analytical Philosophy. *Epistemology & Philosophy of Science*. Vol. 56, no. 3, pp. 6-19, doi: 10.5840/eps201956341 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Sosa, E. (2009). *A Virtue Epistemology: Apt Belief and Reflective Knowledge*. Oxford : Clarendon Press, 168 p.
13. Battaly, H. (2016). Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms. In: Baehr J. (Ed.). *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. London : Routledge, pp. 163-183.
14. Heersmink, R. (2018). A Virtue Epistemology of the Internet: Search Engines, Intellectual Virtues and Education. *Social Epistemology*. Vol. 32 (1), pp. 1-12, doi: 10.1080/02691728.2017.1383530
15. Baehr, J. (2013). Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 47, pp. 248-262, doi:10.1111/1467-9752.12023
16. Pritchard, D. (2020). Educating for Intellectual Humility and Conviction. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 54 (2), pp. 398-409. doi:10.1111/1467-9752.12422
17. Kotsonis, A. (2020). What Can We Learn from Plato about Intellectual Character Education? *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 52 (3), pp. 251-260, doi: 10.1080/00131857.2019.1631157
18. Pritchard, D. (2016). Intellectual Virtue, Extended Cognition and the Epistemology of Education. In: Baehr, J. (Ed.) *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. Routledge, pp. 113-127.
19. Heersmink, R., Knight, S. (2018). Distributed Learning: Educating and Assessing Extended Cognitive Systems. *Philosophical Psychology*. Vol. 31 (6), pp. 969-990, doi: 10.1080/09515089.2018.1469122
20. Clark, A., Chalmers, D.J. (1998). The Extended Mind. *Analysis*. No. 58 (1), pp. 7-19. Available at: <https://www.jstor.org/stable/3328150?origin=JSTOR-pdf> (accessed 01.09.2022).

21. Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA : MIT Press. 402 p.
22. Shevchenko, S.Yu. (2021). Extended Mind and Epistemic Responsibility in a Digital Society. *Epistemology & Philosophy of Science*. Vol. 58, no. 4, pp. 209–227, doi:10.5840/eps202158470 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Schwengerer, L. (2020). Online Intellectual Virtues and the Extended Mind. *Social Epistemology*. Vol. 35 (3), pp. 312–322, doi: 10.1080/02691728.2020.1815095
24. Kotsonis, A. (2020). Social Media as Inadvertent Educators. *Journal of Moral Education*. Vol. 51 (2), pp. 155–168, doi: 10.1080/03057240.2020.1838267
25. Feenberg, A. (2012). The Mediation is the Message: Rationality and Agency in the Critical Theory of Technology. *Techné: Research in Philosophy and Technology*. Vol. 17, no. 1, pp. 7–24, doi: 10.5840/techné20131712 (Russian translation in: Stolyarova, O.E. (Ed.). *Ontologii artefaktov: vzaimodejstvie «estestvennykh» i «iskusstvennykh» komponentov zhiznennogo mira* [Ontologies of Artifacts: The Interaction of “Natural” and “Artificial” Components of the Life World.] Moscow: Delo, pp. 214–248).
26. Mair, K. (2016). Participatory Culture and Distributed Expertise: Breaking Down Pedagogical Norms or Regulating Neoliberal Subjectivities? *The Journal of Interactive Technology and Pedagogy*. No. 9. Available at: <http://jitp.commons.gc.cuny.edu/participatoryculture-and-distributed-expertise-breaking-down-pedagogical-norms-or-regulating-neoliberalsubjectivities> (accessed 01.09.2022).

Acknowledgement. The study was carried out with the financial support of a grant from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (project “Latest Trends in the Development of Human and Social Sciences in the Context of Digitalization and New Social Problems and Threats: An Interdisciplinary Approach”, Agreement No. 075-15-2020-798).

The paper was submitted 03.09.22

Accepted for publication 29.09.22

**Социально-трудовое положение
преподавателей вуза: элитные специалисты или
потенциальные прекарии?**

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-69-86

Воробьева Ирина Владимировна – канд. социол. наук, доцент, vorobyova.irina@list.ru
Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия
Адрес: 125047, Москва, Миусская площадь, 6

***Аннотация.** Проведён анализ социально-трудового положения преподавателей российских вузов. Реформирование и оптимизация сферы высшего образования сказываются на характере и условиях трудовой занятости преподавателей российских вузов. Происходит снижение статуса и престижа преподавательской деятельности. Помимо этого, в сферу образования проникают негативные процессы, позволяющие говорить не просто об ухудшении условий труда, но о постепенном превращении высококвалифицированных специалистов высшей школы в кандидаты в прекариат. Исследование опирается как на теоретические подходы к прекариату и прекарной занятости, так и на результаты статистических, аналитических отчётов и данных всероссийского исследования «Прекариат: новое явление в социально-экономической структуре общества». На основе этих материалов выявлены важнейшие показатели прекаризации труда работников высшего образования. К объективным показателям прекаризации преподавателей российской высшей школы относятся: неопределённость системы оплаты труда, нестабильность и негарантированность занятости, сверхзанятость и недозанятость, а к субъективным – чувство уязвимости, беззащитности, страх потери работы и как следствие – неудовлетворительное социальное самочувствие, приводящее к низкой оценке своего социального положения в обществе.*

***Ключевые слова:** преподаватели вузов, социально-трудовое положение преподавателя, прекариат, прекаризация труда, прекарная занятость*

***Для цитирования:** Воробьева И.В. Социально-трудовое положение преподавателей вуза: элитные специалисты или потенциальные прекарии? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 69–86. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-69-86*

Social and Labor Status of University Teachers: Elite Specialists or Precariat?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-69-86

Irina V. Vorobyova – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., vorobyova.irina@list.ru

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Address: 6, Miusskaya square, Moscow, 125993, Russian Federation

Abstract. The article presents the analysis of the social and labor situation with teachers of Russian universities. The reform and optimization of the sphere of higher education affects the nature and conditions of employment of teachers of Russian universities. There is a lowering in the status and prestige of teaching work. In addition, negative processes are penetrating into the field of education, which make it possible to talk not just about the deterioration of working conditions, but the gradual transformation of highly qualified specialists of higher education into candidates for the precariat. The research is based both on theoretical approaches to the precariat and precarious employment and the results of statistical, analytical reports and data from the All-Russian study “Precariat: A new phenomenon in the socio-economic structure of society”. Based on these materials, the most important indicators of precarization of the work of higher education workers have been identified. Objective indicators of precarization of Russian higher school teachers include the uncertainty of the remuneration system, instability and non-guaranteed of employment, overemployment and underemployment, and subjective indicators include a sense of vulnerability, defenselessness, fear of job loss and, as a consequence, unsatisfactory social well-being, leading to a low assessment of one’s social position in society.

Keywords: university teachers, social and labor status, precariat, precarization of labor, precarious employment

Cite as: Vorobyova, I.V. (2022). Social and Labor Status of University Teachers: Elite Specialists or Precariat? *Vysshnee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 69-86, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-69-86 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Социально-экономические преобразования, необходимость адаптации к рыночной экономике, превращение образования в образовательную услугу не обошли стороной как всю систему образования, так и положение специалистов, занятых в этой отрасли. В сфере образования происходит бесконечная оптимизация, которая в основном заключается в сокращении образовательных организаций, увеличении преподавательской нагрузки, бюрократизации сферы, урезании академических прав и свобод. Помимо традиционной «беды» бюджетной сферы – низкой оплаты труда, в последнее

время в вузовской среде получили широкое распространение такие негативные аспекты трудовой деятельности, как нестабильность и негарантированность занятости из-за работы по краткосрочным трудовым контрактам, неофициальная и непрозрачная оплата труда, полная зависимость от руководства, отстранённость от возможности влиять на образовательную политику вуза и принятие решений в организации и пр. Эксперты говорят о снижении значимости академической карьеры преподавателя вуза и уровня её привлекательности и престижа и в общественном сознании, и в представлениях молодёжи, которая не рассматривает данную

профессиональную стезю в качестве перспективной трудовой карьеры [1].

Наблюдается противоречие, при котором высокий уровень образования и общественная значимость труда преподавателей высшей школы уступают «в весе» стратификационному критерию «доход» и «власть» как в общественном мнении населения, так и в самооценках самих специалистов.

Данное исследование ориентируется на теоретические разработки, определяющие подходы к прекариату и прекарной занятости, и на результаты статистических, аналитических отчётов и данных всероссийского исследования «Прекариат: новое явление в социально-экономической структуре общества». На основе этих материалов автором проводится анализ социально-трудового положения преподавателей высшей школы, включая такие параметры оценки, как социально-демографический состав, условия и характер труда сотрудников вуза, социальное самочувствие и оценка социального статуса данной категории.

Теоретические подходы к определению прекариата и прекарной занятости

Развитие рыночной экономики, распространение новых нестандартных форм и видов занятости привели к усилению научного интереса к понятиям «прекариат» и «прекарная занятость». Поскольку распространение нестандартной и неустойчивой занятости – общемировая тенденция, этому посвящено достаточно большое количество работ как отечественных [2–6], так и зарубежных [7–15] исследователей.

В российском исследовательском поле вопросы прекаризации труда рассматриваются как следствие распространения неформальной и неофициальной занятости как в частном, так и в государственном секторе экономики [16–18]. В ряде исследований представлена позиция, согласно которой прекаризация труда есть скорее неустойчивость занятости [19; 20], что является естественным порождением капитализма и

рыночной экономики [8; 9; 21]. Отдельные эксперты поднимают вопрос трансформации социальной структуры и появления прекариата как нового социального класса, а также последствий и рисков его появления для стабильности общества [5; 22–24].

В последние годы в работах учёных делаются попытки не только осмысления понятия «прекариат», но и определения критериев прекарной занятости, отличий «прекариата» и «не прекариата» [6; 10–12; 25; 26]. Появляются работы, в которых анализируются социальные и психологические последствия прекаризации [13; 14]. Прекарность трудовой деятельности анализируется в контексте её влияния на другие сферы жизни человека: культурную, политическую, социальную. Делаются предположения, что прекаризация труда ведёт к прекаризации жизненного мира человека [7; 15; 17; 27].

Классический подход предлагает отнести к прекариату слои населения, представители которого находятся в нестабильном социально-экономическом состоянии, обладают условным, «урезанным статусом» [2, с. 23]. При таком подходе признаками прекаризации являются неустойчивость, негарантированность, неформальность занятости, следствием которых становятся низкий размер оплаты труда, её неопределённость и непрозрачность, ухудшение условий труда, депрофессионализация, отсутствие трудовой и профессиональной перспективы, правовая и социальная незащищённость. Традиционно к прекариату относят беднейшие слои, обладающие низким уровнем социального и культурного капитала [28, с. 58].

На первый взгляд, высокообразованных специалистов высшего образования отнести к прекариату было бы абсурдным. Однако в последние годы экспертами всё чаще поддерживается точка зрения, что прекариат комплектуется из всех слоёв населения [6; 29], а его ряды постоянно пополняют представители самых разных профессий, включая работников умственного труда

[30–33]. Помимо этого, в современных работах российских учёных представлен подход, в котором признаком прекаризации считается нестандартное рабочее время (сверхзанятость или недозанятость) [28, с. 79]. Именно этот признак получил широкое распространение в сфере образования. Значительная часть преподавателей высшей школы вынуждены работать на условиях неполной ставки, либо, наоборот, совмещать две-три работы, поскольку зарплата по основной работе не покрывает базовых нужд. Перегруженность работников образования иными дополнительными обязанностями, не входящими напрямую в трудовой контракт, – тема, которая поднимается буквально в каждой публикации или выступлении по данной теме.

Прекаризацию труда можно рассмотреть и через призму социального самочувствия, самооценки работником своего трудового статуса (неудовлетворённость работой, чувство уязвимости, незащищённости, страх потери работы и др.) [28]. Таким образом, признаками прекаризации обладают более широкие слои и группы работников, чем кажется на первый взгляд, а прекаризация труда проникает и в относительно благополучные, и даже в элитные группы высококвалифицированных специалистов, занятых интеллектуальным трудом.

Методика проведения исследования

Для выявления сущности и содержания прекарной занятости научным коллективом социологического факультета РГГУ, включая автора статьи, были проведены всероссийские исследования. Первое из них было осуществлено в июне 2018 г. (N=1200 трудоспособного населения) по репрезентативной выборке для Российской Федерации и федеральных округов РФ по выявлению условий и факторов возникновения и функционирования прекариата в 106 поселениях, в том числе в 19 административных центрах субъектов РФ, 35 районных центрах, 33 сёлах, 17 посёлках городского типа. Среднеста-

тистическое отклонение по трём основным контролируемым признакам не превышает $\pm 3,5\%$ по каждому показателю.¹

В мае-июне 2019 г. был проведён общероссийский репрезентативный опрос экономически активного населения России в возрасте 18 лет и старше в трёх отраслях экономики: строительство, транспорт, сельскохозяйственное хозяйство, сфера услуг и наука. Объём выборочной совокупности составил 900 человек. Опрос проводился в 8 федеральных округах, в 22 субъектах РФ. Опрос проходил в пяти типах поселений: мегаполисы (Москва и Санкт-Петербург), административные центры субъектов РФ, административные центры районов, посёлки городского типа, сёла.²

В июне-июле 2021 г. был проведён общероссийский репрезентативный опрос экономически активного населения России в возрасте 18 лет и старше в отраслях здравоохранения и высшего образования. Опрос проводился в 8 федеральных округах, в 22 субъектах РФ: Москва, Санкт-Петербург, Ленинградская, Архангельская области, Республика Коми, Тульская, Ярославская, Астраханская, Костромская, Воронежская, Ростовская, Саратовская области, Республика Татарстан, Нижегородская область, Краснодарский, Ставропольский края, Республика Крым, Свердловская, Челябинская, Иркутская области, Красноярский, Хабаровский края.³

Проведение полевых исследований было обеспечено Центром социального прогнозирования и маркетинга (руководитель – Ф.Э. Шереги). Опрос проводился по анкете, разработанной коллективом социологического факультета РГГУ, работающим по проекту «Прекариат: новое явление в социально-экономической структуре общества».

¹ В тексте для ссылки на эти данные использован термин «Прекариат-2018».

² В тексте для ссылки на эти данные использован термин «Прекариат-2019».

³ В тексте для ссылки на эти данные использован термин «Прекариат-2021».

Таблица 1

Численность работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, по категориям (без внешних совместителей и работающих по договорам гражданско-правового характера; на начало учебного года; тыс. чел.)

Table 1

The number of employees of organizations engaged in educational activities for bachelor's degree, specialty, master's degree programs, by category (without external part-timers and working under civil contracts; at the beginning of the academic year; thousand people)

Категории	Годы					
	2010–2011	2015–2016	2017–2018	2018–2019	2019–2020	2020–2021
Всего	903,4	724,5	633,5	607,9	590,8	576,3
Руководящий персонал	26,5	24,0	28,6	29,1	29,4	29,7
Профессорско-преподавательский состав	356,8	279,8	245,1	236,1	229,3	223,1
Административно-хозяйственный персонал	96,1	83,8	73,7	73,1	73,2	73,3
Учебно-вспомогательный персонал	163,4	121,8	101,4	95,4	92,4	90,0
Прочие	260,6	215,1	184,7	174,2	166,5	160,2

Численность и социально-демографический состав преподавателей вуза

Численность и состав вузовских работников претерпевали изменения в зависимости от государственных приоритетов и проводимой на тот момент политики. Например, с начала 1950-х до конца 1970-х гг. количество преподавателей вузов в СССР возросло более чем втрое, в РСФСР – с 87 тыс. до более чем 200 тыс. чел. В 2007 г. численность преподавателей вуза достигла своего исторического максимума – 378 тыс. чел. [34, с. 397].

Со второй половины 2000-х гг. наблюдается постепенное снижение численности преподавателей, которое, с одной стороны, объясняется сокращением числа студентов (вследствие в том числе «демографической ямы» 1990-х), а с другой – планомерными мерами государства по оптимизации системы высшего образования и требованием роста численности студентов на каждого преподавателя, которая в данный момент составляет 12 человек на одного представителя профессорско-преподавательского состава (ППС) [35, с. 380]. Общая численность занятых в системе высшего профессионального образования в период с 2010 по 2020 гг.

сократилась на 327,1 тыс. чел., причём среди ППС это сокращение составило 133,7 тыс. чел. За последние десять лет учебно-вспомогательный персонал вузов был сокращён примерно на 40%, а его функции во многом переложены на самих преподавателей, что в разы увеличило бумажную методическую работу. Персонал административно-хозяйственных служб уменьшился на 20%, обострив проблемы, например, уборки помещений, контроля за материально-технической базой. При этом численность руководящего состава вузов не только не уменьшилась, но даже стала больше (Табл. 1) [34, с. 372].

Эксперты неоднократно отмечали «феминизацию» и «гендерную диспропорцию» кадров вузовского образования. Если в 1995 г. доля мужчин-преподавателей составляла почти 60%, то на рубеже 2000 г. доли мужчин и женщин среди университетских преподавателей практически сравнялись, что в значительной мере объясняется относительно низкими заработками в университетском секторе в период 1990–2000 гг. С 2010 г. доля мужчин вышла на стабильный уровень в 42–44%, который сохраняется и по настоящее время [34, с. 399]. К 2019 г. из 229,3 тыс.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос: «Меняли ли Вы работу за последние три года?»
(% от числа опрошенных)

Table 2

Distribution of answers to the question "Have you changed jobs in the last three years?"
(% of the total number of respondents)

Варианты ответов	2018 Всё население	Отрасль							
		Преподаватели высшей школы	Врачи	Наука	Промышленность	Сельское хозяйство	Строительство	Транспорт	Торговля, бытовое обслуживание
Не меняли	72,4	87,8	81,4	85,3	67,0	70,7	64,0	68,0	59,0
Меняли 1 раз	20,4	11,0	15,9	13,0	25,3	20,0	62,0	54,2	65,9
Меняли 2-3 раза	5,8	0,8	1,7	1,7	6,7	6,3	24,1	34,4	22,0
Меняли более 3-х раз	1,4	0,5	1,0	0,0	1,0	3,0	13,9	11,5	12,2

преподавателей вузов 131,4 тыс. (57,3%) составили женщины. За последние десятилетия доля преподавателей старшего возраста существенно увеличилась. Как следствие, в системе вузовского образования наблюдается процесс старения кадров, сложности с возобновлением коллективов за счёт прихода молодёжи. Возраст практически половины преподавателей вузов превышает 50 лет. В 2021 г. численность работников высшего образования свыше 65 лет составила 19,6%, 60–64 года – 9,7%, 55–59 лет – 9,8%, 50–54 года – 9,4%, 45–49 лет – 12,3%, 40–44 года – 14%, 35–39 лет – 11,6%, 30–34 года – 8,7%, 25–29 лет – 4,4%, до 25 лет – 0,4% [36, с. 84].

Эксперты отмечают негативную динамику в этом вопросе и несоответствие кадрового состава ППС зарубежным аналогам. Так, например, в Великобритании доля преподавателей старше 60 лет составляет лишь 9%, а в Китае на долю преподавателей до 40 лет приходится 58,4% [34, с. 400].

Основную долю ППС российских вузов составляют доценты. В 2020 г. из преподавательского состава, осуществляющего образовательную деятельность по программам, 15,7% имели докторскую степень, а 58,2% – кандидатскую. При этом по целому ряду направлений, особенно в региональных вузах,

сохраняется число лиц, которые занимаются преподавательской деятельностью, не имея учёной степени. Эти должности занимают аспиранты и административные, вспомогательные работники университета [35, с. 381].

На численность преподавателей, как и на положение дел в сфере образования вообще, самым серьёзным образом влияют экономические факторы. Государственные расходы на образование в процентах к валовому внутреннему продукту в 2019 г. составили 3,7%, из них на высшее образование – 0,5% от ВВП, а в 2016 г. – 0,6%. Для сравнения: на высшее образование в США и Канаде в том же 2016 г. было распределено по 0,9% от ВВП, в Германии – 1%, в Швеции – 1,3% [36, с. 32].

Условия труда и трудовая мобильность

В среде вузовских преподавателей сохраняется достаточно стабильная трудовая занятость и продолжительность работы на одном месте. Кроме того, современные академические нормы предполагают, что доминирующим типом карьеры вузовского преподавателя становится длительная работа в одном и том же учебном заведении. По данным исследования «Прекариат-2021», 88% преподавателей не меняли место рабо-

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос: «Как оформлена Ваша работа?» (% от числа опрошенных)

Table 3

Distribution of the answers to the question "How is your work framed?"
(% of the total number of respondents)

Варианты ответов	2018 Всё население	Отрасль							
		Преподаватели вуза	Врачи	Наука	Промышленность	Сельское хозяйство	Строительство	Транспорт	Торговля, бытовое обслуживание
Имеют бессрочный договор	54,7	54,5	75,2	72,0	53,7	61,3	47,0	34,7	48,7
Имеют временный договор более 1 года	23,3	38,0	20,3	21,3	22,0	15,7	21,7	28,0	16,7
Имеют временный договор менее 1 года	4,9	6,0	2,8	1,3	5,0	6,0	7,0	8,0	5,7
Работают без трудового договора	15,4	0,8	1,7	4,7	19,0	16,3	22,7	27,0	26,0
Иное (например, заключили договор с одной организацией, но работаете в другой)	2,6	0,8	0,0	0,7	0,3	0,7	1,7	2,3	3,0

ты за последние три года, 11% меняли его за это время один раз (Табл. 2). В сфере науки и образования высоко ценится понятие трудового научного коллектива, в который не очень охотно принимаются чужаки. И в случае ухода с текущего места работы преподаватель вуза, пусть даже известный и высококвалифицированный, не всегда может найти место, которое соответствует его профессиональным навыкам, направленности, уровню возможностей. Существует корреляция между возрастом преподавателя и его планами относительно профессиональной мобильности. Молодые преподаватели имеют большую склонность к смене работы и изменению профессиональной траектории, поскольку оценивают необходимые «вложения» и «инвестиции» в построение академической карьеры и длительность отдачи от этих вложений.

Среди преподавателей сохраняется определенное число тех, кто закончил учебное заведение в качестве студентов, отучившихся в аспирантуре и оставшихся работать в том же вузе. С одной стороны, такой вид карьеры соответствует духу культурных академических норм, но, с другой – делает эту часть преподавательского сообщества ещё

более уязвимой. Не имея никакого иного опыта работы, кроме как в конкретном университете, они становятся определёнными «заложниками» привычной, комфортной и даже любимой ими среды университета, привязываются к системе и профессиональных, и личных отношений. Именно эта часть вузовских работников проявляет наибольшую лояльность к вузу, системе руководства, именно они значительно чаще, чем сторонние специалисты, соглашаются на ухудшение системы и условий оплаты труда, трудового статуса. В случае потери работы, которая становится серьёзным жизненным крахом, они оказываются плохо пригодными к труду в иных условиях и тем более в иной сфере деятельности.

Основной формой оформления трудовой занятости преподавателей вуза является трудовой контракт, который соответствует легальной стандартной занятости. При этом в последние годы широкое распространение получила форма среднесрочных и краткосрочных трудовых контрактов, что вызывает у многих чувство нестабильности, непонимания перспектив, неясности и неопределённости как профессиональных, так и личных перспектив (Табл. 3).

По данным исследования «Прекариат-2021», 44% преподавателей оформлены по контракту до трёх лет. В 2016 г. эта доля составляла примерно четвертую часть. В современных реалиях практика срочных и среднесрочных контрактов на один, два и три года сохраняется даже с теми преподавателями, которые составляют «ядро» кафедры или факультета, имеют высокий рейтинг в преподавательской деятельности и публикационной активности и работают в должностях заведующих кафедрами и пр. Всё это рассматривается как эффективный и удобный инструмент управления коллективом со стороны административного состава. Пятая часть преподавателей высказывает опасение потерять работу [37, с. 323–392]. При этом надо принимать во внимание, что стабильность трудового статуса, чувство социальной стабильности, уверенности, прогнозируемости профессионального будущего способствуют лояльности к организации, заинтересованности в результате и перспективе своего труда, а отсутствие гарантий и определённости провоцирует снижение групповой идентичности, мешает построению карьеры и целеполаганию.

Однако в среде вузовских работников достаточно сильны инерционные тенденции, а часть преподавателей практически неконкурентоспособна ни в педагогической и методической работе, ни в научных, исследовательских результатах. В настоящее время оформление преподавателя на работу и занятие им определённой должности регулируется конкурсной процедурой – по окончании трудового контракта преподаватель проходит систему внутренней вузовской аттестации и подаёт на конкурс определённый перечень документов, включая перечень публикаций, методических работ, участие в конференциях, грантах и пр. В ряде случаев это носит формальный характер, а продление контракта осуществляется для всех текущих работников. Подача конкурсных документов преподавателя со стороны, реальный конкурс и конкуренция практически

отсутствуют. То, что контракты не продлеваются автоматически, а их длительность сокращается, вызывает серьёзное недовольство в преподавательской среде и расходится с патерналистской системой ожиданий.

Оплата труда и структура доходов

Отток преподавателей высшей школы в другие сферы, её феминизацию, недостаточную привлекательность преподавательской деятельности для молодёжи большинство экспертов объясняют плачевным положением и низкой оплатой труда педагогических работников в 1990-е гг. Однако начиная с 2000-х гг. ситуация постепенно меняется.

Занятость в сфере высшего образования несёт в себе ряд позитивных характеристик: стабильная оплата труда, официальное трудоустройство, наличие социальных гарантий и пр. На первый взгляд, эти показатели существенно лучше, чем во многих других отраслях российской экономики.

Несмотря на серьёзный разброс зарплат по регионам, по данным Росстата, среднемесячная заработная плата преподавателей вузов в России за 2020 г. составила 94 573 руб.⁴, в то время как средняя зарплата по России в этот период – 51 344 руб.⁵ При этом официальная статистика противоречит полученным в ходе исследования «Прекариат-2021» данным. Реальная заработная плата вузовских преподавателей по России составила 50 160,5 руб. [37, с. 323–392].

⁴ Итоги федерального статистического наблюдения в сфере оплаты труда отдельных категорий работников социальной сферы и науки за январь–декабрь 2020 г. // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/1eEUBIVB/itog-monitor05-20.htm> (дата обращения: 01.07.2022).

⁵ Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников в целом по экономике Российской Федерации в 1991–2022 гг. // Федеральная служба государственной статистики. URL: https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries (дата обращения: 01.07.2022).

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос «Приходилось ли Вам получать деньги “в конверте” за труд?»
(% от числа опрошенных)

Table 4

Distribution of answers to the question “Have you ever received money “in an envelope” for work?”
(% of the total number of respondents)

Варианты ответов	2018 всё население	Отрасль							
		Преподаватели вузов	Врачи	Наука	Промышленность	Сельское хозяйство	Строительство	Транспорт	Торговля, бытовое обслуживание
Систематически, такая у нас оплата труда	10,9	0,5	1,4	1,7	13,7	8,7	27,7	29,3	27,0
Иногда	20,7	20,5	26,9	19,0	35,0	23,0	33,7	31,3	21,7
Никогда не получали	68,4	79,0	71,7	79,3	51,3	68,3	38,7	39,3	51,3

Скорее всего, это объясняется тем, что не все работают на полную ставку, а, говоря о доходе, респонденты называли именно реально получаемые от преподавательской деятельности деньги. Между тем в среде вузовских работников широко распространена неполная занятость, точнее – работа на неполную долю ставки, когда при сокращении преподавательской нагрузки руководство, да и сами педагогические коллективы предпочли не сократить и уволить часть сотрудников, а уменьшить доли ставок всем, но сохранить педагогический коллектив. Кроме того, в официальной зарплатной статистике учитываются все выплаты работнику по месту работы (премия, гранты и пр.). Это неправомерно и не передаёт истинную картину по оплате труда, так как работа по грантам – это фактически другой вид деятельности. Неслучайно практически 14% преподавателей вуза отмечают среди проблем, которые волнуют их в образовательной организации, «неясность оплаты труда». Почти каждый четвёртый-пятый преподаватель вуза говорит о практике получения различного рода доплат и премиальных выплат «в конверте» или, как минимум, как об эпизодической практике такой формы оплаты труда (Табл. 4) [37, с. 323–392].

Другими словами, часть дохода даже в официальном секторе экономики выводится «в тень». Значит, реальная заработная плата преподавателей вуза негарантирована, непрозрачна и нестабильна. Это является одним из важнейших признаков прекаризации трудовых отношений. Кроме того, подобная часть дохода не учитывается в социальных выплатах, что, безусловно, ухудшает трудовое положение работника.

Наличие вторичной занятости и подработки – признак прекаризации труда наёмного работника. В группе преподавателей вуза значительно шире, чем в целом по общероссийской выборке, распространены подработки и вторичная занятость – почти половина практикуют это на регулярной основе (Табл. 5). Трактовать это можно по-разному. Во-первых, у преподавателей гибкий график занятости, который в принципе позволяет совместительство, во-вторых, это нехватка средств, которые выплачивают по основному месту работы, – в ряде случаев вузовский преподаватель вынужден подрабатывать, поскольку на основной работе неполная занятость.

В настоящее время в большинстве вузов введены эффективные контракты (ЭК). По данным исследования «Прекариат-2021», 26% не одобряют это нововведение, а поло-

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос «Приходится ли Вам для увеличения своего дохода работать дополнительно к основной работе и подрабатывать на стороне?» (% от числа опрошенных)

Table 5

Distribution of answers to the question "Do you have to work in addition to your main job and earn extra money on the side to increase your income?" (% of the total number of respondents)

Варианты ответов	2018 всё население	Отрасль							
		Преподаватели вузов	Врачи	Наука	Промышленность	Сельское хозяйство	Строительство	Транспорт	Торговля, бытовое обслуживание
Приходится регулярно	16,8	34,0	27,2	19,3	24,0	17,3	22,7	33,3	12,7
Приходится, но не регулярно	32,8	34,0	33,1	35,3	38,7	33,3	44,0	41,3	34,0
Не приходится	50,5	32,0	39,7	45,3	37,3	49,3	33,3	25,3	53,3

вина считает, что оно нуждается в доработке [37, с. 323–392]. Это лишний раз подтверждает сложившееся противоречие: с одной стороны, ЭК способствует увеличению базового дохода по основной работе, с другой – при невнятности и непрозрачности системы распределения баллов ЭК и стоимости балла растёт чувство зависимости, фрустрации, негативное самочувствие работников высшей школы. Системы ЭК, включая их структуру, «вес» материального стимулирования и пр., неодинаковы в разных университетах и регионах России и зависят как от финансовых возможностей вуза, так и от политики руководства.

Специфика региональных рынков труда приводит к тому, что самые успешные учёные уезжают в Москву, Санкт-Петербург, в ещё несколько крупных научных региональных центров и именно там воспроизводят самые успешные профессиональные практики, на которые, в свою очередь, получают дополнительное государственное финансирование. Таким образом, успешные вузы финансируются лучше, могут привлекать лучших специалистов и платить им высокую зарплату. Тем самым разрыв, сегрегация и дифференциация в вузовской среде только усиливаются, что приводит к неоднородности педагогического сообщества, разоб-

щённости, и к снижению солидарности в его структуре.

Социальное самочувствие работников высшей школы

При всех перечисленных выше факторах, преподаватели вузов сохраняют высокий уровень удовлетворённости работой. Частичную или полную неудовлетворённость работой показывают 16% ППС (Табл. 6).

Наиболее важными характеристиками в работе преподаватели считают оплату труда, интересное содержание работы, условия труда. Для них показатель «интересная по содержанию работа» значительно превышает показатели других сфер занятости [37, с. 323–392]. Это свидетельствует о том, что для вузовской интеллигенции процесс и результаты труда имеют ценность не менее важную, чем уровень оплаты, что существенным образом отличает данную группу от других.

Этот вывод соотносится и с другими данными. Так, исходя из результатов исследования, проведённого специалистами ВШЭ, сами преподаватели в качестве преимуществ своей работы чаще всего отмечают нематериальные: возможность работать с молодёжью (63%), интересное профессиональное окружение (39%), возможность приносить

Таблица 6

**Распределение ответов на вопрос «Насколько Вы удовлетворены своей работой?»
(% от числа опрошенных)**

Table 6

**Distribution of answers to the question “How are you satisfied with your work?”
(% of the total number of respondents)**

Варианты ответов	2018 всё население	Отрасль							
		Преподаватели вузов	Врачи	Наука	Промышленность	Сельское хозяйство	Строительство	Транспорт	Торговля, бытовое обслуживание
Полностью удовлетворены	18,7	19,0	17,6	20,3	10,3	13,3	12,7	9,3	11,0
Скорее удовлетворены, чем не удовлетворены	59,3	62,5	54,8	52,0	42,7	42,0	40,3	43,3	36,3
Скорее не удовлетворены, чем удовлетворены	–	13,5	20,7	18,0	30,3	25,0	28,3	30,0	31,7
Не удовлетворены	22,0	2,5	2,4	3,7	10,3	14,3	12,0	10,7	11,3
Затруднились ответить	–	2,5	4,5	6,0	6,3	5,3	6,7	6,7	9,7

пользу обществу (32%), возможность заниматься научной деятельностью (32%). При этом материальные потребности остаются нереализованными, среди преимуществ работы в вузе материальную составляющую преподаватели отмечают реже всего: только 9% респондентов указали на значимость высокого уровня заработной платы и 17% – на возможность профессионального роста и карьеры [38, с. 8].

Как ни парадоксально, высокая удовлетворённость трудом, ценность характера и содержания труда делают преподавателей ещё более уязвимыми перед работодателями. Потерять работу, которая нравится и при этом определяет научный и жизненный интерес, значительно хуже, чем неинтересную и рутинную. Это используется работодателями для оправдания ухудшения условий труда, заставляя работников смиряться и с увеличением нагрузки, и с снижением уровня оплаты труда, и с расширением дополнительных обязанностей. Феномен профессионального призвания и удовольствия от работы используется в качестве компенсации за недостаточное

материальное вознаграждение, монетизируется и отчуждается в пользу работодателя [39, с. 127].

Значительная часть ППС не чувствует стабильности, защищённости и безопасности в трудовой сфере. Опасение потерять работу выказывают 17% преподавателей высшей школы, 21,5% чувствуют страх перед будущим, почти треть не исключает «урезания» зарплаты, сокращения штатов и увольнения [37, с. 323–392]. Непонимание работником своего профессионального будущего в конкретной организации, возможный ежегодный риск утраты рабочего места, страх, что его положение в вузе зависит от сиюминутного желания руководства, не способствуют ни свободному профессиональному развитию, ни благоприятному социальному самочувствию, ни в конечном итоге укреплению собственного престижа и уважения.

По мнению экспертов, в данный момент престиж академической профессии в России крайне низок. О престижности карьеры в этой сфере говорят лишь 7% семей, и лишь 10% студентов собираются связать с преподавательской деятельностью свою будущую

карьеру [34, с. 397]. Относительно невысоко оценивают граждане и качество высшего образования. Например, по данным Фонда «Общественное мнение»⁶, 20% участников опроса считают российское высшее образование хорошим, 45% – удовлетворительным, 22% (среди людей, им обладающих, – 27%) – плохим. Определённая часть связывает низкое качество образования с низким уровнем специалистов, в нём работающих⁷.

Сами преподаватели вузов свой социальный статус тоже оценивают достаточно скромно – на 5,1, если брать оценку по 10-балльной шкале, где 1 – высокое социальное положение в обществе, 10 – низкое. При этом материальное положение получает более низкую оценку – 5,7 [37, с. 323–392].

Заключение

В настоящее время практически во всех сферах занятости происходят определённые негативные процессы: увеличивается нагрузка, растёт эксплуатация труда, усиливается нестабильность занятости. Говорить о влиянии преподавателей вуза в ряды прекариата преждевременно, а вот то, что они (во всяком случае, какая-то их часть) становятся кандидатами в прекариат, возможно.

Принято считать, в прекариат попадают люди с низким уровнем образования и квалификации. Однако в последнее время нестабильность, неопределённость и негарантированность труда распространяются и на относительно благополучные ранее сферы занятости, в том числе на труд вузовских преподавателей.

В сфере трудовой занятости преподавателей высшей школы наблюдается противоречие, при котором базовые формальные признаки прекаризации (например, неофициальность занятости) практически отсутствуют, но достаточно развиты скрытые её формы, включая неопределённость и негарантированность труда, непрозрачность оплаты, вторичную занятость, сверхзанятость или недозанятость. Многие эти позиции подаются как желание самого работника, на деле являясь вынужденным поведением адаптации к ухудшающимся условиям труда.

О существующих признаках прекаризации труда преподавателей можно судить и на основе субъективных оценок работником собственного положения: неудовлетворённость условиями труда при достаточно высоком уровне удовлетворённости его содержанием, неудовлетворённость уровнем оплаты труда, чувство уязвимости, незащищённости, страх потери работы и др.

Серьёзной проблемой остаётся противоречие, при котором высокая значимость труда специалистов этих сфер остаётся недооценённой со стороны государства применительно к оплате труда. Несмотря на то, что по формальным основаниям зарплата преподавателей высшей школы растёт, её базовая ставка не соответствует показателям «среднего класса» и не позволяет обеспечить достойный уровень жизни. Об этом свидетельствуют распространённые в данной сфере практики вторичной занятости/подработки, наличие потребительских кредитов, что является свидетельством недостаточности основного дохода для покрытия жизненных нужд.

Как следствие, среди преподавателей вуза широко распространено мнение о несправедливости оплаты труда. При субъективности этой оценки надо принять во внимание, что занятие преподавательской деятельностью в вузе предполагает долгие годы учёбы, получение учёной степени, регулярное участие не только в педагогической, но и в

⁶ Источник данных: всероссийский телефонный опрос граждан РФ 18 лет и старше 17–19 июля 2020 г., 1000 респондентов. Статпогрешность не превышает 3,8%. До 22 марта 2020 г. проводился «ФОМнибус» – еженедельный всероссийский поквартирный опрос, охвативший 53 субъекта РФ, 104 населённых пункта, 1500 респондентов.

⁷ О качестве российского высшего образования // ФОМ: Фонд «Общественное мнение». URL: <https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/14436> (дата обращения: 01.07.2022).

научной деятельности. Это порождает высокие зарплатные ожидания и требования, соответствующие высокой квалификации, которые не всегда реализуются. Некоторое исключение составляют преподаватели ряда столичных университетов, которые ведут успешную научную деятельность, увеличивая объём доходов за счёт грантовой поддержки и эффективного контракта.

Многие преподаватели вузов испытывают состояния нестабильности, неуверенности в завтрашнем дне, страх потери работы. Некоторая «элитарность» работы может препятствовать в случае увольнения поиску рабочего места подобного же уровня, что делает преподавателя ещё более фрустрируемым и уязвимым. Наблюдается противоречие, при котором работники с худшими условиями труда тревожатся меньше, поскольку в случае увольнения легко найдут нечто подобное, а имеющие стабильную работу ею дорожат, боятся потерять, что делает их послушными и управляемыми для работодателя. Преподаватели зачастую соглашаются практически на любое ухудшение условий труда (уменьшение доли ставки, увеличение объёма нагрузки, сокращение нагрузки, переход на почасовую оплату труда, работу не на основе стандартного трудового договора, а по временным договорам гражданско-правового характера и пр.), лишь бы сохранить остатки трудового статуса. Для вузовской интеллигенции статус безработного – это не просто недостаточность/отсутствие средств к существованию, а определённая стигматизация, выпадение из профессионального и социального круга, иногда без гарантии и возможности вернуться туда обратно.

Важнейшей составляющей работы сотрудников сферы высшего образования, часто отличающей их от других сфер занятости, всегда являлось наличие академических свобод, влияние на проводимую политику и принятие решений в организации. На первый взгляд, так оно и остаётся, однако реальных свобод и прав голоса у преподавателей ста-

новится всё меньше. Функционирующие в вузах учёные советы собираются больше для ознакомления с какими-то решениями, а не для их принятия. Уходит традиция выбора в университетах не только ректоров, но и деканов, заведующих кафедрами [25, с. 173]. Почти половина вузовских работников говорит о том, что не может влиять на решения, принимаемые в университете. Преподаватели проявляют больше согласительной инициативы, поскольку краткосрочные трудовые контракты и зависимость от высшего руководителя не способствуют независимости и наличию собственной позиции по целому ряду вопросов.

Важнейшими показателями прекаризации труда работников высшего образования становятся неопределённость системы оплаты труда, нестабильность и негарантированность занятости, ущемление прав и академических свобод преподавателей, неудовлетворительное социальное самочувствие, приводящее к низкой оценке своего социального положения в обществе.

Литература

1. Сенашенко В.С. О престиже профессии «преподаватель высшей школы», учёных степеней и учёных званий // Высшее образование в России. 2017. № 2 (209). С. 36–44. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/963> (дата обращения: 02.07.2022).
2. Тощенко Ж.Т. Прекариат – новый социальный класс // Социологические исследования. 2015. № 6. С. 3–13. URL: https://www.socis.isras.ru/files/File/2015/2015_6/Toshechenko.pdf (дата обращения: 02.07.2022).
3. Бирюков А.А. Появление прекариата или возвращение пролетариата? (О книге Гая Стэндинга «Прекариат – новый опасный класс») // Социологические исследования. 2015. № 10. С. 158–162. URL: https://www.socis.isras.ru/files/File/2015/2015_10/158_162_Biryukov.pdf (дата обращения: 02.07.2022).
4. Бусыгина И.М. Прекариат: новый вызов для современных обществ и его концептуализация (Размышления над книгой Г. Стэндинга) // Общественные науки и современность. 2016. № 3. С. 34–47. EDN WHKHNZ.

5. *Голенкова З.Т., Голиусова Ю.В.* Новые социальные группы в современных стратификационных системах глобального общества // Социологическая наука и социальная практика. 2013. № 3. С. 5–15. URL: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/snsp/article/view/2996/2793> (дата обращения: 02.07.2022).
6. *Шкаратан О.И., Карачаровский В.В., Гасюкова Е.Н.* Прекариат: теория и эмпирический анализ (на материалах опросов в России, 1994–2013) // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 99–110. URL: https://www.socis.isras.ru/files/File/2015/2015_12/99_110_Shkaratan.pdf (дата обращения: 02.07.2022).
7. *Стэндинг Г.* Прекариат: новый опасный класс / Пер. с англ. Н. Усовой. М.: Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с. ISBN: 978-5-91103-209-8.
8. *Campbell B., Labeij C.* Urban Precarity // City & Society. 2021. Vol. 33. No. 2. P. 1–20. DOI: 10.1111/ciso.12402
9. *Nititham D.S.* Positionalities of Precarity // Journal of Autoethnography. 2022. Vol. 3. No. 1. P. 38–56. DOI: 10.1525/joae.2022.3.1.38
10. Precarious Employment in Europe. Part I: Patterns, Trends and Policy Strategies / Ed. K. Gauthier. European Union, 2016. 199 p. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587285/IPOL_STU\(2016\)587285_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587285/IPOL_STU(2016)587285_EN.pdf) (дата обращения: 01.08.2022).
11. *Brady D., Biegert T.* The rise of precarious employment in Germany: SOEP papers on Multidisciplinary Panel Data Research. 2017. No. 936. 43 p. URL: <http://hdl.handle.net/10419/171291> (дата обращения: 01.08.2022).
12. *Cranford C.J., Vosko L.F., Zukewich N.* Precarious employment in the Canadian labour market: A statistical portrait // Just labour. 2003. Vol. 3. P. 6–22. DOI: 10.25071/1705-1436.164
13. *Cornelius-Bell A., Bell P.A.* The academic precariat post-COVID-19 // Fast Capitalism. 2021. Vol. 18. No. 1. DOI: 10.32855/fcapital.202101.001
14. *Salustowicz P.* The Social and Political Implications of the Precariat. A Backlash or a Transformation of the Post Fordism Formation? // Rachwał, T., Hepp, R., Kergel, D. (Eds.). Precarious Places. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien. Springer VS, Wiesbaden, 2020. P. 85–107. DOI: 10.1007/978-3-658-27311-8_6
15. *Milkman R.* The Senior Precariat // New Labour Forum. 2017. Vol. 27. No. 1. P. 44–52. DOI: 10.1177/1095796017745283
16. В тени регулирования: неформальность на российском рынке труда / Под ред. В.Е. Гимпельсона, Р.И. Капелюшника; НИУ ВШЭ. М.: Изд. дом ВШЭ, 2014. 535 с. ISBN: 978-5-7598-1090-2.
17. Наёмный работник в современной России / Отв. ред. З.Т. Голенкова. М.: Новый хронограф, 2015. 368 с. ISBN: 978-5-89697-249-5
18. Women and men in the informal economy: A statistical picture. 3rd ed. International Labour Office. Geneva: ILO, 2018. URL: <https://www.wiego.org/sites/default/files/publications/files/Women%20and%20Men%20in%20the%20Informal%20Economy%203rd%20Edition%202018.pdf> (дата обращения: 07.08.2019).
19. *Бобков В.Н.* Неустойчивая занятость в Российской Федерации: состояние и направления снижения // Народонаселение. 2019. Т. 22. № 2. С. 91–104. DOI: 10.19181/1561-7785-2019-00018.
20. Неустойчивая занятость: международный и российский контексты будущего сферы труда / Под науч. ред. В.Н. Бобкова. М.: РеалПринт, 2017. 560 с. ISBN: 978-5-9908607-3-5.
21. Неустойчивая занятость в Российской Федерации: состояние и направления снижения / Под науч. ред. В.Н. Бобкова. М.: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2018. 79 с. ISBN: 978-5-7307-1458-8.
22. *Тощенко Ж.Т.* Прекариат: от протокласса к новому классу / Институт социологии ФНИСЦ РАН, РГГУ. М.: Наука, 2018. 350 с. ISBN: 978-5-02-040118-1.
23. *Романовский Н.В.* Опасный класс? Тема не закрыта (мысли о проблеме) // Социологические исследования. 2019. № 9. С. 96–105. DOI: 10.31857/S013216250006664-3
24. *Тихонова Н.Е.* Прекариат и перспективы изменения социальной структуры российского общества // Социологические исследования. 2019. № 2. С. 167–173. DOI: 10.31857/S013216250004023-8
25. Прекарная занятость: истоки, критерии, особенности / Под ред. Ж.Т. Тощенко. М.: Весь Мир, 2021. 400 с. ISBN: 978-5-7777-0852-6.
26. *Кученкова А.В.* Прекаризация занятости: к методологии и методам измерения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2019. Vol. 19. No. 1. С. 134–143. DOI: 10.22363/2313-2272-2019-19-1-134-143

27. Шевченко И.О., Шевченко П.В. От прекаризации занятости – к прекаризации жизни? // Социологические исследования. 2022. № 7. С. 63–75. DOI: 10.31857/S013216250018913-7
28. Прекариат: становление нового класса / Под ред. Ж.Т. Тощенко. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2020. 400 с. ISBN: 978-5-906001-76-4. URL: https://www.rsuh.ru/upload/press/Прекариат%20колл.%20моногр_2019_финиш_400_Ispr.pdf (дата обращения: 07.08.2019).
29. *Мармер Э.* Что такое прекариат // Neue Zeiten. 2009. No. 5 (071). May. URL: <http://neuezeiten.rusverlag.de/2009/07/24/chto-takoe-prekariat/> (дата обращения: 01.07.2022).
30. Белова Н.И. Прекарность в сфере здравоохранения // Прекарная занятость: истоки, критерии, особенности / Под ред. Ж.Т. Тощенко. М.: Весь Мир, 2021. С. 139–160. ISBN: 978-5-7777-0852-6.
31. Буланова М.Б. Прекарная занятость в сфере высшего образования: Рубикон перейден? // Прекарная занятость: истоки, критерии, особенности / Под ред. Ж.Т. Тощенко. М.: Весь Мир, 2021. С. 161–181. ISBN: 978-5-7777-0852-6.
32. Воробьёва И.В. Российские учёные кандидаты в прекариат? // Прекарная занятость: истоки, критерии, особенности / Под ред. Ж.Т. Тощенко. М.: Весь Мир, 2021. С. 199–219. ISBN: 978-5-7777-0852-6.
33. Воробьёва И.В. Российские учёные в условиях прекарной занятости // Вопросы управления. 2021. № 1 (68). С. 131–142. DOI: 10.22394/2304-3369-2021-1-131-142
34. Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России: как это работает / НИУ ВШЭ. М.: Изд. дом ВШЭ, 2021. 616 с. ISBN: 978-5-7598-2373-5.
35. Индикаторы образования: 2022: Статистический сборник / Н.В. Бондаренко, А.М. Гохберг, О.А. Зорина и др.; НИУ ВШЭ. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 532 с. ISBN: 978-5-7598-2.
36. Образование в цифрах: 2020: Краткий статистический сборник / А.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н.Б. Шугаль; НИУ ВШЭ. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 120 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2306-3
37. От прекарной занятости к прекаризации жизни / Под ред. Ж.Т. Тощенко. М.: Весь Мир, 2022. 400 с. ISBN: 978-5-7777-0886-1.
38. Удовлетворённость работой, карьерные стратегии и планы преподавателей российских вузов: Информационный бюллетень / В.Н. Рудаков; НИУ ВШЭ. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 36 с. Сер.: Мониторинг экономики образования, № 9. ISBN: 978-5-7598-2592-0.
39. Анисимов Р.И. Призвание как фактор эксплуатации интеллигенции // Смыслы жизни российской интеллигенции. Сер. «Интеллигенция и современность» / Отв. ред. Ж.Т. Тощенко. М.: РГГУ, 2018. С. 127–134. EDN YXBLGX.

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке Российского научного фонда. Проект № 18-18-00024.

Статья поступила в редакцию 11.07.22

Принята к публикации 03.09.22

References

1. Senashenko, V.S. (2017). On the Prestige of the University Teacher Profession, Postgraduate Academic Degrees and Titles. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2 (209), pp. 36–44. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/963> (accessed 02.07.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Toshchenko, Zh.T. (2015). Precariat – A New Social Class. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 6, pp. 3–13. Available at: https://www.socis.isras.ru/files/File/2015/2015_6/Toshechenko.pdf (accessed 02.07.2022). (In Russ.).
3. Biryukov, A.A. Emergence of Precariat or the Return of the Proletariat? (Analysing “The Precariat: The New Dangerous Class” by G. Standing). *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 10, pp. 158–162. Available at: <https://www.socis.isras.ru/en/article/5800> (accessed 02.07.2022). (In Russ.).
4. Busygina, I.M. (2016). Precariat: New Challenge for Modern Societies and Its Conceptualization (Reflections on the book by Guy Standing). *Obschestvennye nauki i sovremennost' =*

- Social Sciences and Contemporary World*. No. 3, pp. 34-47. EDN WHKHNZ. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Golenkova, Z.T., Goliusova, Yu.V. (2013). [New Social Groups in Modern Stratification Systems of Global Society]. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika = Sociological Science and Social Practice*. No. 3, pp. 5-15. Available at: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/snsp/article/view/2996/2793> (accessed 02.07.2022). (In Russ.).
 6. Shkaratan, O.I., Karacharovskiy, V.V., Gasyukova, E.N. (2015). Precariat: Theory and Empirical Analysis (polls in Russia, 1994-2013)]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 12, pp. 99-110. Available at: https://www.socis.isras.ru/files/File/2015/2015_12/99_110_Shkaratan.pdf (accessed 02.07.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 7. Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury Academic, 198 p. (Russian translation by N. Usova, Moscow : Ad Marginem Press, 2014, 328 p.).
 8. Campbell, B., Laheij, C. (2021). Urban Precarity. *City & Society*. Vol. 33, no. 2, pp. 1-20, doi: 10.1111/ciso.12402
 9. Nititham, D.S. (2022). Positionalities of Precarity. *Journal of Autoethnography*. Vol. 3, no. 1, pp. 38-56, doi: 10.1525/joae.2022.3.1.38
 10. Gauffillet, K. (Ed). (2016). Precarious Employment in Europe. Part 1: Patterns, Trends and Policy Strategies . European Union, 199 p. Available at: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587285/IPOL_STU\(2016\)587285_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587285/IPOL_STU(2016)587285_EN.pdf) (accessed 01.08.2022).
 11. Brady, D., Biegert, T. (2017). The Rise of Precarious Employment in Germany: SOEP Papers on Multidisciplinary Panel Data Research. No. 936, 43 p. Available at: <http://hdl.handle.net/10419/171291> (accessed 01.08.2022).
 12. Cranford, C.J., Vosko, L.F., Zukewich, N. (2003). Precarious Employment in the Canadian Labour Market: A Statistical Portrait. *Just Labour*. Vol. 3, pp. 6-22, doi: 10.25071/1705-1436.164
 13. Cornelius-Bell, A., Bell, P.A. (2021). The Academic Precariat Post-COVID-19. *Fast Capitalism*. Vol. 18, no. 1, doi: 10.32855/fcapital.202101.001
 14. Salustowicz, P. (2020). The Social and Political Implications of the Precariat. A Backlash or a Transformation of the Post Fordism Formation? In: Rachwał, T., Hepp, R., Kergel, D. (Eds.). *Precarious Places. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien*. Springer VS, Wiesbaden, pp. 85-107, doi: 10.1007/978-3-658-27311-8_6
 15. Milkman, R. (2017). The Senior Precariat. *New Labour Forum*. Vol. 27, no. 1, pp. 44-52, doi: 10.1177/1095796017745283
 16. Gimpel'son, V.E., Kapelyushnikov, R.I. (Eds.). (2014). *V teni regulirovaniya: neformal'nost' na rossiiskom rynke truda* [In the Shadow of Regulation: Informality in the Russian Labor Market]. Moscow : HSE Publ., 535 p. ISBN 978-5-7598-1090-2. (In Russ.).
 17. Golenkova, Z.T. (2015). *Naemnyi rabotnik v sovremennoi Rossii* [An Employee in Modern Russia]. Moscow : Novyi khronograf Publ., 368 p. ISBN: 978-5-89697-249-5. (In Russ.).
 18. *Women and Men in the Informal Economy: A Statistical Picture*. 3rd ed. (2018). International Labour Office. Geneva: ILO. Available at: <https://www.wiego.org/sites/default/files/publications/files/Women%20and%20Men%20in%20the%20Informal%20Economy%203rd%20Edition%202018.pdf> (accessed 01.08.2022).
 19. Bobkov, V.N. (2019). Precarious Employment in the Russian Federation: The State and Directions of Reduction. *Narodonaselenie = Population*. Vol. 22, no. 2, pp. 91-104, doi: 10.19181/1561-7785-2019-00018 (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Bobkov, V.N. (Ed.). (2017). *Neustoichivaya zanyatost' : mezhdunarodnyi i rossiiskii konteksty budushchego sfery truda* [Precarious Employment: International and Russian Contexts of

- the Future of the Sphere of Work]. Moscow : RealPrint Publ., 560 p. ISBN: 978-5-9908607-3-5. (In Russ.).
21. Bobkov, V.N. (Ed.). (2018). *Neustoichivaya zanyatost' v Rossiiskoi Federatsii: sostoyanie i napravleniya snizheniya* [Unstable Employment in the Russian Federation: The State and Directions of Decline]. Moscow : Plekhanov Russian University of Economics Publ., 79 p. ISBN: 978-5-7307-1458-8. (In Russ.).
 22. Toshchenko, Zh.T. (2018). *Prekariat: ot protoklassa k novomu klassu = Precariat: From Proto-Class to a New Class*. Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Russian State University for the Humanities. Moscow : Nauka Publ., 350 p. (In Russ.). ISBN: 978-5-02-040118-1. (In Russ.).
 23. Romanovskiy, N.V. (2019). Dangerous class? Debate is Not Closed (Reflecting on the Problem). *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 96-105, doi: 10.31857/S013216250006664-3 (In Russ., abstract in Eng.).
 24. Tikhonova, N.E. (2019). Precariat and Prospects for Changing in of Russian Society Social Structure. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 2, pp. 167-173, doi: 10.31857/S013216250004023-8 (In Russ., abstract in Eng.).
 25. Toshchenko, Zh.T. (2021). *Prekarnaya zanyatost': istoki, kriterii, osobennosti* [Precarious Employment: Origins, Criteria, Features]. Moscow : Ves' Mir Publ., 400 p. ISBN: 978-5-7777-0852-6. (In Russ.).
 26. Kuchenkova, A.V. (2019). Precarious Employment: Methodology of Measurement. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 19, no. 1, pp. 134-143, doi: 10.22363/2313-2272-2019-19-1-134-143 (In Russ., abstract in Eng.).
 27. Shevchenko, I.O., Shevchenko, P.V. (2022). From Employment Precarization to Life Precarization? *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 7, pp. 63-75, doi: 10.31857/S013216250018913-7 (In Russ.).
 28. Toshchenko, Zh.T. (Ed.). (2020). *Prekariat: stanovlenie novogo klassa = Precariat: The Emergence of a New Class*. Moscow : Centre for social forecast and marketing Publ., 400 p. ISBN: 978-5-906001-76-4. Available at: https://www.rsuh.ru/upload/press/Прекариат%20колл.%20моногр_2019_финиш_400_Ispr.pdf (accessed 07.08.2019). (In Russ.).
 29. Marmer, E. (2009). [What Is the Precariat]. *Neue Zeiten*. No. 5 (071), May. Available at: <http://neuezeiten.rusverlag.de/2009/07/24/что-такое-прекариат/> (accessed 01.07.2022). (In Russ.).
 30. Belova, N.I. (2021). [Precarity in the Field of Healthcare]. In: Toshchenko, Zh.T. (Ed.). *Prekarnaya zanyatost': istoki, kriterii, osobennosti* [Precarious Employment: Origins, Criteria, Features]. Moscow : Ves' Mir Publ., pp. 139-160. ISBN 978-5-7777-0852-6. (In Russ.).
 31. Bulanova, M.B. (2021). [Precarious Employment in Higher Education: Has the Rubicon Been Crossed?]. In: Toshchenko, Zh.T. (Ed.). *Prekarnaya zanyatost': istoki, kriterii, osobennosti* [Precarious Employment: Origins, Criteria, Features]. Moscow : Ves' Mir Publ., pp. 161-181. ISBN: 978-5-7777-0852-6. (In Russ.).
 32. Vorobieva, I.V. (2021). [Are Russian Scientists Candidates for the Precariat?] In: Toshchenko, Zh.T. (Ed.). *Prekarnaya zanyatost': istoki, kriterii, osobennosti* [Precarious Employment: Origins, Criteria, Features]. Moscow : Ves' Mir Publ., pp. 199-219. ISBN: 978-5-7777-0852-6. (In Russ.).
 33. Vorobieva, I.V. (2021). Russian Scholars under the Conditions of Precarious Employment. *Voprosy upravleniya = Management Issues*. No. 1 (68), pp. 131-142, doi: 10.22394/2304-3369-2021-1-131-142 (In Russ., abstract in Eng.).
 34. Kuz'minov, Ya.I., Yudkevich, M.M. (2021). *Universitety v Rossii: kak eto rabotaet* [Universities in Russia: How It Works]. Moscow : HSE Publ., 616 p. ISBN: 978-5-7598-2373-5. (In Russ.).

35. Bondarenko, N.V., Gokhberg, L.M., Zorina, O.A. et al. (2022). *Indikatory obrazovaniya: 2022 : statisticheskii sbornik = Indicators of Education in the Russian Federation: 2022 : Data Book*. Moscow : HSE Publ., 532 p. ISBN: 978-5-7598-2. (In Russ.).
36. Gokhberg, L.M., Ozerova, O.K., Sautina, E.V., Shugal', N.B. (2020) *Obrazovanie v tsifrakh: 2020 : kratkii statisticheskii sbornik* [Education in Numbers: 2020: A Brief Statistical Collection]. Moscow : HSE Publ., 120 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2306-3 (In Russ.).
37. Toshchenko, Zh.T. (Ed.). (2022). *Ot prekarnoi zanyatosti k prekarizatsii zhizni* [From Precarious Employment to Precarization of Life]. Moscow : Ves' Mir Publ., 400 p. ISBN: 978-5-7777-0886-1. (In Russ.).
38. Rudakov, V.N. (Ed.). (2021). *Uдовлетворенnost' rabotoi, kar'ernye strategii i plany prepodavatelei rossiiskikh vuzov : informatsionnyi byulleten'* [Job Satisfaction, Career Strategies and Plans of Russian University Teachers: Newsletter]. Moscow : HSE Publ., 36 p. ISBN: 978-5-7598-2592-0. (In Russ.).
39. Anisimov, R.I. (2018) [Vocation as a Factor of Exploitation of the Intelligentsia]. In: Toshchenko, Zh.T. (Ed.). *Smysly zhizni rossiiskoi intelligentsii. Ser. "Intelligentsiya i sovremennost'"* [The Meanings of the Life of the Russian Intelligentsia. Vol. "Intelligentsia and Modernity"]. Moscow : Russian State University for the Humanities Publ., pp. 127-134. EDN YXBLGX. (In Russ.).

Acknowledgement. The article is supported by the Russian Science Foundation, project No. 18-18-00024.

*The paper was submitted 11.07.22
Accepted for publication 03.09.22*






Журнал издается с 1992 года.
Периодичность – 11 номеров в год.
Распространяется в регионах России,
в СНГ и за рубежом.

Главный редактор:
Никольский Владимир Святославович

Редакция:
E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru
<http://vovr.elpub.ru>
127550, г. Москва,
ул. Прянишникова, д. 2а

Подписные индексы:
«Пресса России» – 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.4.4 – Социальная структура, социальные институты и процессы (Социологические науки)
- 5.4.6 – Социология культуры (Социологические науки)
- 5.7.6 – Философия науки и техники (Философские науки)
- 5.7.7 – Социальная и политическая философия (Философские науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (Педагогические науки)
- 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (Педагогические науки)
- 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (Педагогические науки)

**Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования)
в РИНЦ составляет 2,350; показатель Science Index – 2,002**

**Дорогие читатели и авторы! Призываем оформить подписку
на журнал «Высшее образование в России».
Светлое будущее нашего издания зависит от вас!**

Vyshee Obrazovanie v
Rossii

Sociology and
Political Science

Q2

best quartile

SJR2021
0.29

powered by scimagojr.com

Читательские практики студентов столичного мегаполиса: «любители» и «прагматики»

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-87-101

Каргаполова Екатерина Владимировна – д-р социол. наук, доцент, k474671@list.ru

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия

Адрес: 117997, г. Москва, Стремянный пер., 36

Дьякова Вера Валерьевна – канд. социол. наук, доцент, vvdyakova@yandex.ru

Астраханский государственный технический университет, г. Астрахань, Россия

Адрес: 414056, г. Астрахань, ул. Татищева, 16

Симоненко Марина Александровна – канд. филол. наук, доцент, masimonenko@yandex.ru

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия

Адрес: 117997, г. Москва, Стремянный пер., 36

Давыдова Юлия Александровна – канд. истор. наук, доцент, ylkadav@mail.ru

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия

Адрес: 117997, г. Москва, Стремянный пер., 36

***Аннотация.** Современные социальные процессы (глобализация, урбанизация, диджитализация, преемственность поколений и др.) актуализируют общественное и научное внимание к культуре чтения студентов, читательским практикам и их различным аспектам (гендерным, социальным, экономическим и др.). Культура чтения, читательские практики, их особенности и структура – актуальная и относительно малоразработанная тема междисциплинарного анализа. В социологии эти феномены рассматриваются в рамках некоторых концепций: как отдельный вид практики в процессе формирования грамотности личности, через связь культурного наследия и социального класса, посредством анализа субъективного и экзистенциального смыслов опыта чтения и др. Интересным представляется изучение читательских практик студенчества в силу специфичности субъектно-объектной роли этой социальной группы в процессе культурной межпоколенной преемственности. В статье освещены результаты эмпирического исследования, проведенного среди студентов московских вузов. Выявлено два типа отношений студентов к произведениям художественной литературы: прагматичное и ценностно-рефлексивное, даны характеристики этих двух групп, проведено сравнение с другими показателями (любовь к чтению, чтение как удовольствие, объём чтения, жанры художественной литературы и др.). Основные выводы и результаты, представленные в публикации, будут интересны преподавателям, учёным, представителям государственных и общественных организаций и непосредственно студентам.*

Ключевые слова: чтение, читательские практики студентов, чтение как ценность, культура чтения

Для цитирования: Каргаполова Е.В., Дьякова В.В., Симоненко М.А., Давыдова Ю.А. Читательские практики студентов столичного мегаполиса: «любители» и «прагматики» // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 87–101. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-87-101

Reading Practices of Students of the Metropolitan Metropolis: “Amateurs” and “Pragmatists”

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-87-101

Ekaterina V. Kargapolova – Dr. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., k474671@list.ru

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

Address: 36, Stremyannyi lane, Moscow, 117997, Russian Federation

Vera V. Diakova – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., vvdyakova@yandex.ru

Astrakhan State Technical University, Astrakhan, Russia

Address: 16, Tatisheva str., Astrakhan, 414056, Russian Federation

Marina A. Simonenko – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., masimonenko@yandex.ru

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

Address: 36, Stremyannyi lane, Moscow, 117997, Russian Federation

Julia A. Davydova – Cand. Sci. (History), Assoc. Prof., e-mail: ylkadav@mail.ru

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

Address: 36, Stremyannyi lane, Moscow, 117997, Russian Federation

Abstract. Modern social processes (globalization, urbanization, digitalization, succession of generations and others) actualize public and scientific attention to students' reading culture, reading practices and their various aspects (gender, social, economic, and others). The issue of culture of reading, reading practices, their features and structure is a topical and relatively under-developed topic of interdisciplinary analysis. These phenomena are considered in sociology within the framework of some concepts: as a separate type of practice in the process of personal literacy formation, through the connection of cultural heritage and social class, through the analysis of subjective and existential meanings of the reading experience, and others. It is interesting to study the reading practices of students due to the specificity of the subject-object role of this social group in the process of cultural intergenerational continuity. The article highlights the results of an empirical study conducted among students of Moscow universities. Two types of students' attitudes to works of fiction are revealed: pragmatic and value-reflective. The characteristics of these two groups are given, compared with other indicators (love of reading, reading as pleasure, volume of reading, genres of fiction, and others). The main conclusions and results presented in the publication will be of interest to teachers, scientists, representatives of state and public organizations and specifically to students.

Keywords: reading, students' reading practices, students' attitude to works of fiction, reading as a value, reading culture

Cite as: Kargapolova, E.V., Diakova, V.V., Simonenko M.A., Davydova, J.A. (2022). Reading Practices of Students of the Metropolitan Metropolis: “Amateurs” and “Pragmatists”. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 87-101, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-87-101 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Вопросы о читательских практиках, их особенностях, видах, роли в жизни человека и в процессе функционирования социума находятся в поле междисциплинарного научного исследования. Спектр анализируемых вопросов довольно широк. Это и некоторые аспекты читательских практик: гендерные, возрастные, социальные, технологические, расовые и др., а также специфика отдельных научных подходов – психологических, педагогических, культурологических и иных.

Рассмотрим некоторые направления анализа чтения с точки зрения социологии. Ряд учёных рассматривают чтение как отдельный вид практики в процессе формирования грамотности личности. Осуществляется поиск ответов на вопросы: при каких обстоятельствах люди начали читать? Какие проблемы чтение позволило решить? Как оно помогает или мешает в реализации социальных ролей? Например, были выявлены отдельные группы чтения в зависимости от их демографических характеристик, читательских практик, в том числе через призму электронных СМИ [1].

Подход П. Бурдье позволяет рассмотреть связь культурного наследия и социального класса [2]. В ходе одного из исследований было выявлено, что романтическая литература более предпочтительна для представителей низшего класса, а серьёзная – для высшего [3]. Позже в рамках этого научного течения дополнительно рассматривались другие показатели, например пол [4].

Отдельного упоминания требуют другие социологические направления. Первое – чтение сквозь призму культурной социологии («a cultural sociology of reading») [5]. В данном случае исследовательское внимание сосредоточено на субъективном и экзистенциальном смыслах опыта чтения, то есть на значениях и эмоциях, которые переживает личность в процессе читательских практик, на субъективных действиях и переживаниях читателя. Второе – социология литературы [6], согласно которой литературный текст

можно рассматривать как источник социального знания.

Читательские практики студентов – актуальная тема научных исследований. Под читательскими практиками подразумеваются принципы, способы и навыки обращения с книгами или иными источниками текста (включая электронные). Как отмечает А. Кендалл, существует стереотип, согласно которому молодёжь зачастую рассматривается как пассивный, некритичный потребитель «низкопробных» текстов, который редко читает ради удовольствия и предпочитает журналы и телевидение книгам. На самом деле реальность читательской жизни молодых людей более тонкая, сложная и динамичная [7]. Исследование данной реальности представляет особый интерес для дальнейшего моделирования и прогнозирования динамики различных сфер жизнедеятельности общества, в том числе сферы транслирования духовных и нравственных ценностей и ориентиров. Ведь студенчество высших учебных заведений занимает особое место в системе социально-демографической стратификации как авангард общества, от социального капитала которого зависит будущее страны [8]. Эту социальную общность в силу возрастных особенностей принято рассматривать с точки зрения субъектно-объектной позиции. С одной стороны, студенты выступают объектом процесса воспитания, преемственности поколений. С другой – они уже могут осуществлять свои социальные функции в полной мере, реализовывать инновационную деятельность в социуме [9]. В данном случае чтение имеет также две функции: служит инструментом передачи социального опыта от старших поколений и является социальной практикой, позволяющей решить широкий круг личностных задач (идентификационных, познавательных, аксиологических и др.).

Чтение рассматривается как один из механизмов обучения [10], формирования профессиональных навыков и саморазвития на протяжении всей жизни [11]. Нельзя не

упоминать об отдельном направлении исследований, касающихся диджитализации и её влияния на читательские привычки студентов [12]. Внедрение технологий приводит к тому, что уже с 50-х гг. XX в. традиционная культура чтения, неразрывно связанная с книжной культурой, заменяется технотронной. Как отмечает Н.А. Стефановская, традиционные форматы чтения трансформируются под влиянием жёсткой конкуренции аудиовизуальных средств передачи информации. При этом существует риск утраты набора кодов, технологий и поведенческих навыков, связанных с чтением. В этой ситуации необходима рефлексия чтения как акта личностной духовной коммуникации, выражающей экзистенциальную сопричастность читателя произведению и его автору. Это позволяет не просто транслировать социальные ценности, но и раскрывать внутренний креативный потенциал личности как качество духовной свободы [13].

Другим направлением междисциплинарного научного исследования является культура чтения, которая рассматривается как отдельный вид культуры, обладающей своей спецификой и подразумевающей комплекс навыков работы с книгой, охватывающий осознанный выбор конкретного произведения, последовательность и систематичность чтения, умение применять рациональные приёмы чтения, воспринимать и усваивать прочитанное, бережное отношение к печатной версии и др. Исследователями подчёркивается, что культура чтения как набор определённых компетенций имеет особое место в сохранении системы образования, культуры и общества в целом. Изучаются различные аспекты культуры чтения студентов: через призму преподавания гуманитарных дисциплин, в рамках развития сферы образования, в ходе вовлечения студентов в учебный процесс и др. [14]. Несмотря на наличие работ по данной теме, вопрос о культуре чтения студентов, их читательских практиках, отношении к произведениям художественной литературы всё ещё остаётся актуальным

как для общественных дискуссий, так и для научного анализа.

В предметном поле нашего исследовательского интереса находятся читательские практики студенчества столицы России – города Москвы. Социокультурное пространство Москвы может быть исследовано с точки зрения представлений о различных уровнях социокультурного пространства в системе «Центр – Периферия». Данная система позволяет рассмотреть структурирование социального пространства сквозь призму территориальной иерархичности и неравенства ценностных ориентаций, менталитета, жизненных стратегий и шансов. Центр при этом позиционируется как в большей степени включённый в глобальные информационные потоки, что может способствовать адаптации Центра к вызовам «большого общества». Читательские практики студенчества вузов Москвы могут быть рассмотрены как авангардные по отношению к читательским практикам студенчества других вузов России. Вузы столичного мегаполиса – Центра – первыми демонстрируют такие тенденции, которые только через некоторое время станут привычными в других населённых пунктах огромной страны. Именно здесь быстрее становится модным увлечение чтением книг, именно здесь учатся молодые люди, обладающие самым значительным социальным капиталом. Но также именно в столичном мегаполисе могут остро разворачиваться события информационной войны, в которой социокультурные традиции сталкиваются с унифицирующими инновациями.

Материалы и методы

Для анализа культуры чтения студенчества мегаполиса использованы некоторые результаты инициативного социологического исследования, реализованного авторским коллективом под руководством Е.В. Каргаполовой в июне 2019 г., среди студентов вузов Москвы (N=2100). Основные характеристики участников исследования: юноши

Таблица 1

Факторная матрица отношения студентов к произведениям художественной литературы

Table 1

Factor matrix of students' attitude to fiction works

Набор выражений, характеризующих цели чтения студентами произведений художественной литературы («Я читаю ...»)	Компонент	
	1	2
<i>Ценностно-рефлексивное отношение</i>		
Для удовольствия	0,895	
Для досуга, отдыха и развлечения	0,875	
Для саморазвития и самопознания	0,713	
Для самообразования	0,709	
<i>Прагматичное отношение</i>		
Для подготовки к учебным занятиям		0,833
Для информации		0,821
Для познания окружающего мира		0,606

(36,5%) и девушки (63,5%); учащиеся 1–2-х (85,3%), 3–4-х (11,0%) и 5-х (3,7%) курсов; профиль обучения: социально-гуманитарные науки (30,0%), экономические науки (21,0%), технические науки (17,2%), науки об управлении (10,7%), естественные науки (7,8%), юридические науки (7,0%), другое (6,3%).

Исследование носило зондажный характер, задача репрезентации выборки не ставилась, полученные результаты могут распространяться только на исследованную совокупность либо использоваться как справочные. Однако объём «поля» позволяет не только предложить достаточно большой объём информации для размышления, но и сделать вполне обоснованные выводы. Массив полученных данных обработан с использованием программного комплекса SPSS.

Основные тематические блоки инструментария, отвечающие задачам исследования: 1) ценностно-рефлексивное отношение к книге и чтению (самооценка в качестве читателя художественной литературы, самооценка объёмов чтения художественной литературы, цели чтения художественной литературы; отношение к книге и чтению как к ценности современной цивилизации, трансформации её функций в условиях информатизации; 2) читательские стратегии

(каналы получения художественной литературы, источники информации о новинках художественной литературы, технические каналы чтения художественной литературы; 3) читательские предпочтения (жанровые предпочтения художественной литературы, произведений художественной литературы, прочитанных за последний год, идентификация любимого произведения художественной литературы, любимого литературного героя, выбор литературного персонажа для личной встречи с пояснением причин собственного выбора).

Результаты

Для более тщательного изучения отношения студентов к произведениям художественной литературы был проведён факторный анализ методом главных компонент с вращением веримакс и нормализацией Кайзера. Каждый извлечённый фактор, отобранный и представленный в матрице, обладает положительной насыщенностью $\leq 0,60$. Для анализа шкалы восприятия студентами произведений художественной литературы было обнаружено двухфакторное решение, в совокупности объясняющее 72,08% дисперсии (Табл. 1). Мера адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина (КМО) имеет высокую адекватность и составила 0,853,

Таблица 2

Коэффициенты регрессионной модели для ценностно-рефлексивного отношения студентов к произведениям художественной литературы

Table 2

Regressive model coefficients for value-reflective attitude to fiction works among students

Зависимая переменная: Фактор 1 – Ценностно-рефлексивное отношение	Нестандартизированные коэффициенты	
	В	Стандартная ошибка
(Константа)	2,657	0,021
К какой категории людей Вы можете себя отнести? – Люблю читать и читаю произведения художественной литературы с удовольствием	0,503	0,018
Как Вы оцениваете объём собственного чтения? – Читаю много	0,381	0,021
Каковы в основном Ваши источники знакомства с произведениями художественной литературы? – Полный текст художественного произведения	0,389	0,028
Согласны ли Вы со следующим утверждением? Книга – источник духовного развития. – Да, согласен/согласна.	0,309	0,019
Согласны ли Вы со следующим утверждением? Книга – средство для повышения образовательного уровня. – Да, согласен/согласна.	0,207	0,018
R	0,467	
R-квадрат	0,218	
Стандартная ошибка оценки	0,753	
Дарбин – Уотсон	1,872	
p	<0,001	

критерий Бартлетта – $p < 0,001$, что свидетельствует о приемлемости выборочных данных для факторного анализа.

Первый фактор объясняет 57,37% суммарной дисперсии и может быть обозначен как ценностно-рефлексивное отношение к произведениям художественной литературы. Для данной группы студентов книги выступают источником знаний для личностного развития, удовлетворения высших потребностей. Чтение является не просто действием – оно воспринимается как ценность. Книги осознанно выбираются как более предпочтительная форма проведения досуга среди прочих видов развлечений, рассматриваются как способ саморазвития и самообразования. Данное мнение разделяют примерно 55,4% студентов.

Второй фактор объясняет 14,71% суммарной дисперсии и может быть обозначен как прагматичное отношение к чтению художественных произведений. В данной группе (40,5%) студенты определяют книги как ис-

точник информации, который позволяет решить конкретные задачи – подготовиться к урокам, найти ответ на неизвестный вопрос. Чтение является инструментом для получения информации, в том числе в рамках подготовки к учебным занятиям или познания окружающего мира в широком смысле.

Для оценки переменных, которые могут влиять на восприятие студентами художественных произведений, использовался линейный регрессионный анализ методом наименьших квадратов. Зависимыми переменными в моделях выступали два ранее извлечённых фактора, характеризующих ценностно-рефлексивное и прагматичное отношение студентов к произведениям художественной литературы.

Показатели линейной модели, характеризующей ценностно-рефлексивное отношение студентов к произведениям художественной литературы, представлены в таблице 2. Данная модель характеризуется умеренной функциональной зависимо-

Таблица 3

Коэффициенты регрессионной модели для прагматичного отношения студентов к произведениям художественной литературы

Table 3

Regressive model coefficients for pragmatic attitude to fiction works among students

Зависимая переменная: Фактор 2 – Прагматичное отношение	Нестандартизированные коэффициенты	
	В	Стандартная ошибка
(Константа)	1,817	0,023
К какой категории людей Вы можете себя отнести? – Читаю произведения художественной литературы по необходимости	0,468	0,024
Как Вы оцениваете объём собственного чтения? – Читаю мало	0,334	0,022
Каковы в основном Ваши источники знакомства с произведениями художественной литературы? – Краткое содержание художественного произведения	0,267	0,030
Согласны ли Вы со следующим утверждением? Книга – средство для повышения образовательного уровня. – Да, согласен/согласна.	0,155	0,018
Согласны ли Вы со следующим утверждением? Искусству чтения нужно учить. – Да, согласен/согласна.	0,212	0,026
R	0,467	
R-квадрат	0,218	
Стандартная ошибка оценки	0,753	
Дарбин – Уотсон	1,872	
p	<0,001	

стью между признаками в соответствии со значением коэффициента детерминации ($R^2=0,343$). В то же время в модели отсутствует мультиколлинеарность переменных ($VIF<2$), а также наблюдалось отсутствие автокорреляции в остатках модели (Дарбин – Уотсон = 1,872). В целом модель обладает высокой степенью значимости ($p<0,001$), что свидетельствует о надёжности полученного результата.

Отметим особенности некоторых независимых переменных, включённых в модель.

1. Студенты с ценностно-рефлексивным отношением к произведениям художественной литературы подчёркивают важность аксиологической составляющей процесса чтения. Они очень чётко декларируют, что чтение – очень важная ценность для них. Они не просто читают, а «любят читать» и делают это «с удовольствием».

2. Студенты, относящиеся к этой группе, считают, что чтение – это отдельный и полноценный вид деятельности. Они рассматривают его наравне с другими формами

проведения досуга (стоит отметить, довольно многочисленными и разнообразными у современной молодёжи) и определяют как один их приоритетных. Более того, они готовы выделить для этого занятия относительно большой интервал свободного времени, так как, по собственному признанию, «читают много».

3. В данной группе респонденты воспринимают не только чтение как ценность, но и высоко оценивают само художественное произведение. Именно поэтому для них так важно ознакомиться с полным текстом. Знакомство с произведением в том виде, в каком его создал автор, а не с кратким изложением (сокращённым текстом) позволяет полностью погрузиться в сюжетную линию, подробно изучить каждого из героев, ознакомиться со всеми тонкостями уникальной работы, прикоснуться к гению автора.

4. Ценностно-рефлексивное отношение у студентов подразумевает в том числе рассмотрение книги как источника духовного развития и, следовательно, как средства по-

вышения образовательного уровня. Следует уточнить, что чтение в данном случае рассматривается как способ самообразования и саморазвития.

Показатели линейной модели, характеризующей прагматичное отношение студентов к произведениям художественной литературы, представлены в *таблице 3*. Данная модель обладает умеренной функциональной связью между признаками в соответствии со значением коэффициента детерминации ($R^2=0,317$) и высоким уровнем значимости ($p<0,001$).

Отметим особенности некоторых независимых переменных, включённых в модель.

1. Студенты с прагматичным отношением к художественной литературе рассматривают чтение как способ решения некоторых рутинных задач. Они читают «по необходимости», например, чтобы выполнить домашнее задание.

2. В данной группе респонденты признаются, что «читают мало». Они не воспринимают чтение как отдельный полноценный вид деятельности, скорее, как один из этапов в другом процессе, например, подготовке к учебным занятиям или поиске ответа на интересующий вопрос.

3. Студенты, относящиеся к этой группе, готовы в большинстве случаев изучить лишь краткое содержание художественного произведения. Им важнее бегло ознакомиться с сюжетом, чем погрузиться во все тонкости произведения (подробное описание героев, особенности развития сюжетной линии и т.д.).

4. Прагматичное отношение подразумевает понимание, что книга – это средство для повышения образовательного уровня. В данном случае чтение используют очень практично – для быстрого решения чётко поставленных задач. В то же время респонденты отмечают, что чтение книг можно рассматривать как искусство, но ему нужно учить, то есть оно в данной интерпретации доступно не всем (с точки зрения уровня подготовки и образования).

Для установления связи двух выявленных факторов с другими показателями был выбран метод выделения четырёх групп перцентилей в соответствии со следующими значениями: «отсутствует», «слабое», «сильное», «очень сильное». В *таблице 4* представлены показатели, по которым была выявлена разница $>4\%$ при сравнении данных по двум факторам.

Отметим следующие моменты.

1. Как источник получения информации о новых художественных произведениях более востребованными являются: родственники – для студентов с прагматичным отношением, преподаватели – для группы студентов с ценностно-рефлексивным отношением. Можно предположить, что в процессе саморазвития для респондентов с ценностно-рефлексивным отношением к художественной литературе преподаватели являются «значимыми другими» чаще, чем их старшие родственники. А для учащихся-прагматиков важным является усвоение родительского опыта в области решения повседневных вопросов.

2. В сравнении ответов об источниках информации о книжных новинках значимой разницы по вариантам «телевидение», «Интернет» и «друзья» выявлено не было. В то же время по пункту «газеты и журналы» было отмечено явное его предпочтение среди студентов с ценностно-рефлексивным отношением к произведениям художественной литературы. Кроме того, именно этот жанр нехудожественной литературы был гораздо более востребован среди респондентов из этой группы, чем у студентов-прагматиков.

3. Значимые различия были отмечены и при анализе данных по вопросу о предпочтительных жанрах художественной литературы. Студенты, воспринимающие чтение как ценностную ориентацию, отдают предпочтение юмористической литературе в сравнении с более востребованными у прагматиков боевиками или фольклором, сказками и мифологией.

Таблица 4

Сопряжённость для ценностно-рефлексивного и прагматичного отношения студентов к произведениям художественной литературы (в %)

Table 4

Conjugation for value-reflective and pragmatic students' attitude to fiction works, %

Показатель	Ценностно-рефлексивное отношение				Прагматичное отношение			
	Отсутствует	Слабое	Сильное	Очень сильное	Отсутствует	Слабое	Сильное	Очень сильное
Из каких источников Вы преимущественно получаете информацию о новых произведениях художественной литературы?								
Родственники	27,2	26,7	26,5	19,6	25,2	24,9	25,5	24,4
Преподаватели	24,1	25,0	25,5	25,4	30,4	26,5	22,7	20,4
Газеты, журналы	25,9	27,7	28,3	18,1	31,3	28,9	28,9	10,8
Какие жанры художественной литературы Вы предпочитаете?								
Юмористическая литература	19,7	27,2	27,8	25,2	30,1	26,2	20,7	23,0
Боевик	27,5	34,3	16,7	21,6	21,6	25,5	24,5	28,4
Фольклор. Сказки. Мифология	26,0	26,0	27,3	20,7	24,4	19,0	30,6	26,0
Какие жанры нехудожественной литературы Вы предпочитаете?								
Периодика (газеты, журналы)	20,2	25,4	29,8	24,6	24,8	24,6	25,4	25,2

Обсуждение

Таким образом, согласно полученным данным эмпирического исследования были выявлены две группы студентов на основе социокультурных различий: первая группа – с ценностно-рефлексивным отношением к произведениям художественной литературы, вторая – с прагматичным.

Несомненно, книги – это источник информации, чтение выступает одним из базовых инструментов обучения, который используется в учебных заведениях всех уровней (детский сад, школа, колледж, вуз). Если в раннем детстве книги используются для развития чтения и письма, словарного запаса, базовых знаний об окружающем мире, то людям старшего возраста чтение позволяет решить более широкий круг задач (подготовка к домашним заданиям, экзистенциальные и идентификационные вопросы, расширение профессиональных знаний и др.).

Прагматичное отношение к произведениям художественной литературы подразумевает рассмотрение чтения как механизма, позволяющего получить новую информацию,

которая нужна для решения конкретного вопроса, например, в рамках подготовки к учебным занятиям (в более узком смысле), или как источник познания окружающего мира (в широком смысле). Чтение в данном случае является практичным и рациональным действием для достижения определённой задачи.

Ценностно-рефлексивное отношение к художественным произведениям, несомненно, также предполагает использование чтения для реализации информационной и познавательной функции, но включает более глубокий смысл. Книга в данном случае выступает не только источником информации, но прежде всего источником смыслов, даёт возможность найти ответы на существенные вопросы, важные для личности, а чтение становится действием «для удовольствия».

Существует отдельное направление исследований, занимающееся изучением чтения для удовольствия. В данном контексте оно рассматривается как сложное когнитивное действие, требующее от читателя определённого набора сформированных на-

выков и знаний (высокая скорость чтения, внимание, понимание, осведомлённость во многих областях). Подобная деятельность способствует не только более быстрому развитию словарного запаса, но и прогрессу в математике [15]. Чтение для удовольствия становится преимуществом в развитии личной, языковой, социальной и эмоциональной сфер жизни [16].

Для студентов с ценностно-рефлексивным отношением к произведениям художественной литературы важным становится не рациональный, а аффективный аспект процесса чтения. Причём, согласно исследованиям, эмоциональная, чувственная составляющая является важной на каждом из этапов – от выбора книги для чтения до оценки прочитанного [17; 18].

Знакомство с полным текстом произведения опосредованно способствует развитию мышления, увеличению словарного запаса, повышению уровня творчества. Существуют исследования, подтверждающие связь между пониманием прочитанного и другими показателями, например, удовольствием от чтения [19; 20], и эмоциональным интеллектом [21; 22]. Кроме того, количество и качество прочитанного влияют на глубину накопления метазнания, которое несомненно оказывает влияние и на последующие читательские стратегии, и на чтение в целом, следовательно, обучение чтению – это трудоёмкий процесс. Именно поэтому студенты-прагматики указывают, что чтение (не в рутинном понимании этого процесса) можно рассматривать как искусство, подразумевающая необходимость определённого уровня подготовленности читателя для распознавания смыслов, созданных автором. А удаётся это как раз студентам с ценностно-рефлексивным отношением к художественной литературе, которые готовы потратить на знакомство с полным текстом произведения много личного времени и сил.

Существуют исследования, доказывающие, что в отличие от чтения по утилитарным причинам чтение для удовольствия осу-

ществляется в свободное время [23], то есть реализуется как вариант отдыха. При этом существует тесная взаимосвязь между чтением как досугом и успеваемостью в школе, вузе [24], а также стратегиями личностного и карьерного развития. Согласно данным проведённого исследования, все студенты воспринимают чтение как средство для повышения образовательного уровня. Группа с ценностно-рефлексивным отношением к художественной литературе также воспринимает книгу как важный механизм самообразования и самопознания, то есть подчёркивает значимость этого инструмента в самоуправляемом и самоинициативном процессе личностного развития.

Следует уточнить, что понимание прочитанного – сложная когнитивная задача [25], которая несомненно, с одной стороны, требует подготовленности учащихся, причём как к самому чтению как трудоёмкому действию, так и к адекватному воспроизводству смыслов, заложенных в текстовых единицах и их взаимосвязи, с другой, является результатом работы других акторов (школы, преподавателей, родителей, друзей и др.), участвующих в процессе вовлечения и мотивирования к чтению.

Значимая роль в процессе обучения чтению, формированию культуры чтения отводится семье и образовательным учреждениям [26]. Семья является базовым социальным институтом в процессе формирования многих социальных навыков у человека. Чтение не исключение – читательские ценности и ориентиры закладываются в семье [27]. Согласно исследованиям, дети из семей, где родители считают чтение источником развлечения, относятся к чтению более позитивно, чем те, чьи родители сосредоточены на формировании только навыков чтения [28]. Согласно полученным данным эмпирического исследования, студенты-прагматики подчёркивают значимость мнения родителей в выборе книг для чтения. Респонденты с ценностно-рефлексивным отношением к произведениям художественной литературы

расширяют коммуникационный круг, принимают во внимание мнение преподавателей вуза, которые могут помочь в формировании узких, профессиональных навыков.

Роль преподавателя важна не только при определении основной литературы в рамках учебного курса, но и при выборе дополнительных источников с целью углублённого изучения дисциплины, расширения возможностей профессиональной подготовки. Эффективное взаимодействие студента и преподавателя – залог успешного образовательного процесса. Более того, вовлечение студентов в реализацию дисциплины, например, путём предоставления им выбора литературы для дополнительного ознакомления, повышает согласованность между участниками учебного процесса и способствует большей автономии учащихся, повышению их осведомлённости о собственных образовательных потребностях [29].

Заключение

Полученные данные опроса обучающихся вузов Москвы позволили выявить два типа отношения студентов к произведениям художественной литературы: ценностно-рефлексивное и прагматичное. Для студентов с ценностно-рефлексивным отношением важной является аксиологическая составляющая процесса чтения. Для них чтение – это отдельный и полноценный вид деятельности наравне с другими формами проведения досуга, а также способ самообразования и саморазвития. Студенты с прагматичным отношением к художественной литературе рассматривают чтение как способ решения некоторых рутинных задач в ходе подготовки к учебным занятиям или поиска ответа на интересующий вопрос. Они воспринимают книгу как средство повышения образовательного уровня.

Рассмотренные в данной публикации аспекты читательских практик студенческой молодёжи, несомненно, обладают потенциалом дальнейшего исследования как в рамках анализа данных проведённого исследования

(в 2019 г.), так в сравнении с результатами данных последующих социологических опросов. Полевой этап очередной волны исследования был проведён весной 2022 г., на данный момент ведётся обработка полученных данных. В центре исследовательского внимания – поколенческий аспект, сопоставление с читательскими тенденциями российской молодёжи за последние десятилетия, возможное влияние пандемии и её последствий, анализ через призму дихотомии «Центр – Периферия» для выявления общего и особенного у молодёжи столиц и регионов, фактор цифровизации коммуникаций и его влияние на культуру чтения и др.

Представленные в статье выводы и результаты имеют перспективы для дальнейшего использования, в частности для расширения исследовательского опыта изучения культуры чтения, в учебной деятельности – для эффективного взаимодействия участников образовательного процесса и улучшения результативности профессиональной подготовки, а также для самообразования студентов, заинтересованных в развитии и совершенствовании своих навыков.

Литература

1. *Griswold W., McDonnell T., Wright N.* Reading and the reading class in the twenty-first century // *Annual Review of Sociology* 2005. Vol. 31. P. 127–141. DOI: 10.1146/annurev.soc.31.041304.122312
2. *Бурдье П.* Социология социального пространства / Пер. с фр.; отв. ред. перевода Н.А. Шматко. СПб.: Алетейя, 2007. 288 с. ISBN 978-5-903354-054
3. *Kraaykamp G., Dijkstra K.* Preferences in leisure time book reading: A study on the social differentiation in book reading for the Netherlands // *Poetics*. 1999. Vol. 26. No. 4. P. 203–234. DOI: 10.1016/S0304-422X(99)00002-9
4. *Atkinson W.* The structure of literary taste: Class, gender and reading in the UK // *Cultural Sociology*. 2016. Vol. 10. No. 2. P. 247–266. DOI: 10.1177/1749975516639083
5. *Olave M.A.T.* Reading matters: Towards a cultural sociology of reading // *American Journal of Cultural Sociology*. 2018. Vol. 6. No. 3. P. 417–454. DOI: 10.1057/s41290-017-0034-x

6. *Vaña J.* Theorizing the social through literary fiction: For a new sociology of literature // *Cultural Sociology*. 2020. Vol. 14. No. 2. P. 180–200. DOI: 10.1177/1749975520922469
7. *Kendall A.* Playing and resisting: Rethinking young people's reading cultures // *Literacy*. 2008. Vol. 42. No. 3. P. 123–130. DOI: 10.1111/j.1741-4369.2008.00485.x
8. *Дулина Н.В., Каргаполова Е.В., Стризов А.А.* Молодёжь в процессах модернизации: оценка состояния (на примере регионов Южного федерального округа) // *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2017. № 2 (50). С. 130–149. DOI: 10.15838/esc.2017.2.50.7
9. *Зотов В.В., Горелик О.В.* Социальная активность студенческой молодёжи как критерий формирования социокультурной среды вуза // *Вопросы культурологии*. 2009. № 5. С. 39–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13005785&> (дата обращения: 27.04.2022).
10. *Fatiloro O.F., Adesola O.A., Hameed B.A., Adewumi O.M.* A Survey on the Reading Habits among Colleges of Education Students in the Information Age // *Journal of Education and Practice*. 2017. Vol. 8. No. 8. P. 106–110. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139158.pdf> (дата обращения: 27.04.2022).
11. *Erdem A.* A research on reading habits of university students: (Sample of Ankara University and Erciyes University) // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 174. P. 3983–3990. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1145
12. *Yin C., Uosaki N., Chu H.C., Hwang G.J., Hwang J.J., Hatono I., Tabata Y.* Learning behavioral pattern analysis based on students' logs in reading digital books // *Chen, W. et al. (Eds.) Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education*. New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education. December 2017. P. 549–557. URL: https://www.researchgate.net/profile/Chengjiu-Yin/publication/321824916_Learning_Behavioral_Pattern_Analysis_based_on_Students'_Logs_in_Reading_Digital_Books/links/5a3373c3458515afb6916bc6/Learning-Behavioral-Pattern-Analysis-based-on-Students-Logs-in-Reading-Digital-Books.pdf (дата обращения: 27.04.2022).
13. *Стефановская Н.А.* Экзистенциальные основы чтения. Тамбов: Тамбовский гос. ун-т им. Г.П. Державина, 2008. 264 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20041326> (дата обращения: 27.04.2022).
14. *Киричанов М.В.* В поисках книжного магазина в городе: читатели-интеллектуалы и отмирание «галактики Гутенберга» // *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2021. № 4. С. 51–67. DOI: 10.46539/gmd.v3i4.169
15. *Sullivan A., Brown M.* Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics // *British Educational Research Journal*. 2015. Vol. 41. No. 6. P. 971–991. DOI: 10.1002/berj.3180
16. *Al Yaaqubi A., Al-Mabrooqi R.* How does reading literature for pleasure affect EFL learners // *The Asian EFL Journal*. 2013. Vol. 72. P. 20–46. URL: <https://www.asian-efl-journal.com/monthly-editions-new/how-does-reading-literature-for-pleasure-affect-efl-learners/index.htm> (дата обращения: 27.04.2022).
17. *Sheldrick Ross C.* Finding without seeking: The information encounter in the context of reading for pleasure // *Information Processing & Management*. 1999. Vol. 35. No. 6. P. 783–799. DOI: 10.1016/S0306-4573(99)00026-6
18. *Отургаева Н.В.* Книга как пространство образов и смыслов: круг чтения современной студенческой молодёжи // *Текст. Книга. Книгоиздание*. 2018. № 16. С. 72–85. DOI: 10.17223/23062061/16/5
19. *Creel S.* The impact of assigned reading on reading pleasure in young adults // *Journal of Research on Libraries & Young Adults*. 2015. Vol. 5. P. 1–24. URL: <https://www.yalsa.ala.org/jrlya/2015/02/the-impact-of-assigned-reading-on-reading-pleasure-in-young-adults/> (дата обращения: 27.04.2022).
20. *Rogiers A., Van Keer H., Merchie E.* The profile of the skilled reader: An investigation into the role of reading enjoyment and student characteristics // *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 99. Article no. 101512. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.101512
21. *del Pilar Jiménez E., Alarcón R., de Vicente-Yague M.-I.* Reading intervention: Correlation between emotional intelligence and reading competence in high school students // *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*. 2019. Vol. 24. No. 1. P. 24–30. DOI: 10.1016/j.psicoe.2018.10.001
22. *Кузнецова Т.Я.* Чтение как инструмент социализации личности в цифровую эпоху // *Вестник Московского государственного*

- университета культуры и искусств. 2018. № 6 (86). С. 164–170. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37292194&> (дата обращения: 27.04.2022).
23. Greaney V., Hegarty M. Correlates of leisure-time reading // *Journal of Research in Reading*. 1987. Vol. 10. No. 1. P. 3–20. DOI: 10.1111/j.1467-9817.1987.tb00278.x
 24. Hughes-Hassell S., Rodge P. The leisure reading habits of urban adolescents // *Journal of adolescent & adult literacy*. 2007. Vol. 51. No. 1. P. 22–33. DOI: 10.1598/JAAL.51.1.3
 25. Barber A.T., Klauda S.L. How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications // *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. 2020. Vol. 7. No. 1. P. 27–34. DOI: 10.1177/2372732219893385
 26. Clark C., Rumbold K. Reading for Pleasure: A Research Overview. National Literacy Trust, 2006. 35 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED496343> (дата обращения: 27.04.2022).
 27. Микрюкова Т.А. Коммуникация в семье: традиции семейного чтения в России // *Вестник Вятского государственного университета*. 2019. № 4. С. 85–93. DOI: 10.25730/VSU.7606.19.059
 28. Baker L., Scher D., Mackler K. Home and family influences on motivations for reading // *Educational psychologist*. 1997. Vol. 32. No. 2. P. 69–82. DOI: 10.1207/s15326985ep3202_2
 29. Argüelles Álvarez I. Student Choice and Reading in the EFL Classroom // *Encuentro*. 2012. No. 21. P. 104–114. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED539774> (дата обращения: 27.04.2022).

Статья поступила в редакцию 27.04.22

Принята к публикации 21.06.22

References

1. Griswold W., McDonnel, T., Wright N. (2005). Reading and the reading class in the twenty-first century. *Annual Review of Sociology*. No. 31, pp. 127–141, doi: 10.1146/annurev.soc.31.041304.122312
2. Bourdieu P. (2007). *Sociologie de l'espace social* (Russian translation by N.A. Shmatko. Moscow: Institute of Experimental Sociology; St. Petersburg : Aleteiya, 2017, 288 p. ISBN 978-5-903354-054).
3. Kraaykamp, G., Dijkstra, K. (1999). Preferences in Leisure Time Book Reading: A Study on the Social Differentiation in Book Reading for the Netherlands. *Poetics*. No. 26 (4), pp. 203–234, doi: 10.1016/S0304-422X(99)00002-9
4. Atkinson, W. (2016) The Structure of Literary Taste: Class, Gender and Reading in the UK. *Cultural Sociology*. No. 10 (2), pp. 247–266, doi: 10.1177/1749975516639083
5. Olave, M.A.T. (2018). Reading Matters: Towards a Cultural Sociology of Reading. *American Journal of Cultural Sociology*. No. 6 (3), pp. 417–454, doi: 10.1057/s41290-017-0034-x
6. Vána, J. (2020). Theorizing the Social Through Literary Fiction: For a New Sociology of Literature. *Cultural Sociology*. No. 14 (2), pp. 180–200, doi: 10.1177/1749975520922469
7. Kendall, A. (2008). Playing and Resisting: Rethinking Young People's Reading Cultures. *Literacy*. No. 42 (3), pp. 123–130, doi: 10.1111/j.1741-4369.2008.00485.x
8. Dulina, N.V., Kargapolova, E.V., Strizoe, A.L. (2017). Young People in Modernization Processes: Assessment of the State of Affairs (Case Study of Southern Federal District Regions). *Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz = Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. Vol. 10, no. 2, pp. 130–149, doi: 10.15838/esc.2017.2.50.7 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Zotov, V.V., Gorelik, O.V. (2009). [Social Activity of Students as a Criterion for the Formation of the Socio-Cultural Environment of the University]. *Voprosy kul'turologii* [Issues of Culturalology]. No. 5, pp. 39–43. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13005785&> (accessed 27.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Fatiloro, O.F., Adesola, O.A., Hameed, B.A., Adewumi, O.M. (2017). A Survey on the Reading Habits among Colleges of Education Students in the Information Age. *Journal of Educa-*

- tion and Practice*. Vol. 8, no. 8 (8), pp. 106-110. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139158.pdf> (accessed 27.04.2022).
11. Erdem, A. (2015). A Research on Reading Habits of University Students: (Sample of Ankara University and Erciyes University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 174, pp. 3983-3990, doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1145
 12. Yin, C., Uosaki, N., Chu, H.C., Hwang, G.J., Hwang, J.J., Hatono, I., Tabata, Y. (2017). Learning Behavioral Pattern Analysis Based on Students' Logs in Reading Digital Books. In: Chen, W. et al. (Eds.). *Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education*. New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education. December 2017. Pp. 549-557. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Chengjiu-Yin/publication/321824916_Learning_Behavioral_Pattern_Analysis_based_on_Students'_Logs_in_Reading_Digital_Books/links/5a3373c3458515afb6916bc6/Learning-Behavioral-Pattern-Analysis-based-on-Students-Logs-in-Reading-Digital-Books.pdf (accessed: 27.04.2022).
 13. Stefanovskaya, N.A. (2008). *Ekzistentsial'nye osnovy chteniya* [Existential Foundations of Reading]. Tambov : Derzhavin Tambov State University Publ., 264 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20041326> (accessed: 27.04.2022). (In Russ.).
 14. Kirchanov, M.V. (2021). Looking for a Bookstore in Town: Intellectual Readers and the Death of "Gutenberg Galaxy". *Galactica Media: Journal of Media Studies*. No. 4, pp. 51-67, doi: 10.46539/gmd.v3i4.169 (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Sullivan, A., Brown, M. (2015). Reading for Pleasure and Progress in Vocabulary and Mathematics. *British Educational Research Journal*. Vol. 41, no. 6, pp. 971-991, doi: 10.1002/berj.3180
 16. Al Yaaqubi, A., Al-Mahrooqi, R. (2013). How Does Reading Literature for Pleasure Affect EFL Learners? *The Asian EFL Journal*. Vol. 72, pp. 20-46. Available at: <https://www.asian-efl-journal.com/monthly-editions-new/how-does-reading-literature-for-pleasure-affect-efl-learners/index.htm> (accessed: 27.04.2022).
 17. Sheldrick Ross C. (1999). Finding Without Seeking: The Information Encounter in the Context of Reading for Pleasure. *Information Processing & Management*. Vol. 35, no. 6, pp. 783-799, doi: 10.1016/S0306-4573(99)00026-6
 18. Oturgasheva, N.V. (2018). Book as a Space of Images and Meanings: The Range of Young Students' Reading Preferences]. *Tekst. Kniga. Knigoizdanie = Text. Book. Publishing*. No. 16, pp. 72-85, doi: 10.17223/23062061/16/5 (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Creel, S. (2015). The Impact of Assigned Reading on Reading Pleasure in Young Adults. *Journal of Research on Libraries & Young Adults*. Vol. 5, pp. 1-24. Available at: <https://www.yalsa.org/jrly/2015/02/the-impact-of-assigned-reading-on-reading-pleasure-in-young-adults/> (accessed 27.04.2022).
 20. Rogiers, A., Van Keer, H., Merchie, E. (2020). The Profile of the Skilled Reader: An Investigation into the Role of Reading Enjoyment and Student Characteristics. *International Journal of Educational Research*. Vol. 99, article no. 101512, doi: 10.1016/j.ijer.2019.101512
 21. del Pilar Jiménez, E., Alarcón, R., de Vicente-Yague, M.-I. (2019). Reading Intervention: Correlation Between Emotional Intelligence and Reading Competence in High School Students. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.). Vol.24, no. 1, pp. 24-30, doi: 10.1016/j.psicoe.2018.10.001
 22. Kuznetsova, T.Ya. (2018). Reading as a Tool for Personal Socialization in the Digital Age. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*. No. 6 (86), pp. 164-170. (In Russ., abstract in Eng.).
 23. Greaney, V., Hegarty, M. (1987). Correlates of Leisure-Time Reading. *Journal of Research in Reading*. Vol. 10, no. 1, pp. 3-20, doi: 10.1111/j.1467-9817.1987.tb00278.x

24. Hughes-Hassell, S., Rodge, P. (2007). The Leisure Reading Habits of Urban Adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 51, no. 1, pp. 22-33, doi: 10.1598/JAAL.51.1.3
25. Barber, A.T., Klauda, S.L. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. Vol. 7, no. 1, pp. 27-34, doi: 10.1177/2372732219893385
26. Clark, C., Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust, 35 p. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED496343> (accessed 27.04.2022).
27. Mikryukova, T.A. (2019). Communication in the Family: Traditions of Family Reading in Russia. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta = Herald of Vyatka State University*. No. 4, pp. 85-93, doi: 10.25730/VSU.7606.19.059 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Baker, L., Scher, D., Mackler, K. (1997). Home and Family Influences on Motivations for Reading. *Educational Psychologist*. Vol. 32, no. 2, pp. 69-82, doi: 10.1207/s15326985ep3202_2
29. Argüelles Álvarez I. (2012). Student Choice and Reading in the EFL Classroom. *Encuentro*. Vol. 21, pp. 104-114. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED539774> (accessed 27.04.2022).

The paper was submitted 27.04.22

Accepted for publication 21.06.22

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Название файла со статьёй – фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию *на русском и английском языках*:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок на английском языке должен быть прочитан и одобрен специалистом-лингвистом или носителем языка;
- литература (15–25 и более источников). Ссылки даются в порядке упоминания.

В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Если источник имеет DOI, его следует указывать.

Если в статье имеется раздел «Благодарность» (Acknowledgement), то в англоязычной части статьи следует разместить его перевод на английский язык.

Рекомендуем перед отправкой рукописи в редакцию убедиться, что статья оформлена по нашим правилам.

Магистрант 3++: портрет и новые запросы

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117

Буркова Ирина Николаевна – канд. физ.-мат. наук, доцент, магистрант, irburkova73@gmail.com
Школа Педагогики, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия
Адрес: 690091, г. Владивосток, ул. Мордовцева, 12

Аннотация. Исключение России из Болонского процесса повлекло масштабные дискуссии в обществе о будущем отечественной магистратуры. Все 29 лет её существования реализация магистерского образования вызывала вопросы. В обществе сложилось восприятие магистратуры как проблемной зоны высшей школы. Естественно, когда встал вопрос о целесообразности развития магистратуры после выхода России из единого Европейского образовательного пространства, сформировалось мнение большинства: нет магистратуры – нет проблем. Однако объективные данные позволяют увидеть ситуацию в несколько ином свете.

В работе представлен результат исследования качественного и количественного состава обучающихся в отечественной магистратуре с 2012 по 2020 гг. Выявлены основные тенденции в изменении профиля российских магистрантов. Обозначены актуальные для развития института отечественной магистратуры задачи с фокусом на портрет сегодняшнего магистранта.

Проведённый анализ показал, что магистратура прочно заняла образовавшуюся в последние годы нишу для обучения и переобучения специалистов. Она стала самостоятельным институтом высшей школы со своими целями, задачами, ресурсами и, главное, со своим контингентом. Малая инерционность магистратуры в отклике на возникающие вызовы общества позволяет ей каждый год увеличивать свою востребованность. При этом возрастает её самоокупаемость.

Магистратура долго и мучительно встраивалась в российские традиции образования. Сейчас она наконец нашла своё место. Совокупность рассмотренных в исследовании факторов позволяет говорить о большом потенциале развития института магистратуры в России.

Представленные в работе данные и выводы могут служить основой для научной дискуссии о будущем отечественного образования.

Ключевые слова: магистерское образование, современная российская магистратура, профиль российского магистранта, тенденции развития магистратуры, дизайн магистерских программ

Для цитирования: Буркова И.Н. Магистрант 3++: портрет и новые запросы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 102–117. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117

Master's Student 3++: Portrait and New Requests

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117

Irina N. Burkova – Cand. Sci. (Phys.-Math.), Assoc. Prof., Master's student, irburkova73@gmail.com
School of Education, Far-Eastern Federal University, Vladivostok, Russia
Address: 12, Mordovtseva str., Vladivostok, 690091, Russian Federation

Abstract. The exclusion of Russia from the Bologna process led to large-scale discussions in society about the future of the Russian magistracy. The implementation of master's education raised questions throughout 29 years of its existence. Society has developed a perception of magistracy as a problem area of higher education. Thus, when the question arose about the advisability of developing a master's programs after Russia's exit from the European Higher Education Area, the majority formed their opinion: no magistracy – no problems. However, objective data allow us to see the situation in the different perspective.

The paper presents the result of a study of the qualitative and quantitative composition of students of the domestic master's programs from 2012 to 2020. Based on the analysis, the main trends in changing the profile of Russian master's students have been identified. The tasks relevant to the development of the institute of the Russian magistracy are outlined with a focus on a portrait of today's master's student.

The analysis shows that the magistracy has firmly occupied the niche formed in recent years for the training and retraining of specialists. It has become an independent institution of higher education with its own goals, objectives, resources and, most importantly, with its own contingent. The magistracy has a small inertia in response to the emerging challenges of society. Because of that the magistracy increases its demand every year. At the same time, its self-sufficiency rises.

The magistracy has been long and hard embedded into the Russian traditions of education. Finally, it has found its place. The factors considered in the study allow us to speak about the high potential for the Russian magistracy development.

The data and conclusions presented in the study can serve as the basis for a scientific discussion about the future of domestic education.

Keywords: master's education, modern Russian magistracy, Russian master's student profile, trends in master's education, design of master's program

Cite as: Burkova, I.N. (2022). Master's Student 3++: Portrait and New Requests. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 102-117, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Россию исключили из Болонского процесса. Встал вопрос о перспективах развития российского высшего образования (далее – ВО) в целом и магистратуры в частности. Появились мнения о целесообразности отмены в отечественной высшей школе трёхуровневой системы и перехода к классической для России системе образования «специали-

тет – аспирантура». В начале апреля 2022 г. сервис SuperJob провёл опрос 1600 респондентов из всех федеральных округов страны. Исследование показало, что 66% россиян выступают за возврат к классической системе образования. Но может ли вопрос о структуре высшего образования решаться на основе референдума? Есть ли объективные данные, которые могут лечь в основу на-

учной и общественной дискуссии о будущем отечественного образования?

Если посмотреть на часть системы ВО – магистратуру не с позиции эмоций, а с позиции фактов, то в практике организации и реализации магистерской подготовки есть как проблемные зоны, так и достижения. К проблемным зонам можно отнести следующее. С момента введения магистерской подготовки в систему отечественной высшей школы прошло почти 30 лет, но самоопределение магистратуры в поле российского профессионального образования продолжается до сих пор. В ФГОС ВО последнего (3++) поколения изменились целевые ориентиры и специфика магистратуры как уровня ВО. Однако на практике заметного обновления форматов и содержания магистерских программ не произошло. В большинстве случаев магистерская подготовка в вузах позиционируется как продолжение программ бакалавриата того же профиля и как ступень к началу академической или научной карьеры [1–4]. Такая позиция приводит к отсутствию разнообразия магистерских программ на российском рынке высшего образования [5] и не отвечает тенденциям быстроразвивающейся экономики и изменениям на рынке труда [6–9]. Кроме того, подобные целевые установки приходят в противоречие и с личными целями потенциальных магистрантов [10].

В качестве позитивных процессов следует отметить то, что в последние годы происходит переоценка потенциала отечественной магистратуры как инструмента институциональных преобразований. Особенно это касается ведущих вузов (участников «Проекта 5-100» и программы «Приоритет-2030»), где «программы магистратуры стали драйвером и эффективным инструментом преобразований» [11, с. 16]. Программы магистратуры в ведущих вузах создаются с применением новых образовательных и управленческих практик, детализируются направления магистерских программ, появляются узкоспециализированные программы (в том числе под

запросы конкретных работодателей) [5; 11; 12]. Лучшие практики начинают тиражироваться в российской системе высшего образования. Таким образом, отечественная магистратура постепенно становится гибким уровнем ВО.

Чтобы ответить на вопрос о будущем отечественной магистратуры, необходимо понимать, какие задачи она решает в ответ на запросы общества и рынка труда. В этом контексте важно представлять портрет современного магистранта. Исследователи уже обращались к анализу контингента магистратуры российских вузов. Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (далее – НИУ ВШЭ) в рамках проекта «Рождение российской магистратуры» исследовал динамику численности магистрантов с 2015 по 2019 гг. и распределение контингента по формам и основе обучения в 2019 г. [10]. Д.И. Хлебович приводит данные об изменении численности магистрантов (2012–2019 гг.), основе обучения (2015–2019 гг.), форме обучения (2013–2019 гг.) [13].

Данное исследование дополняет эти работы в части анализа качественного и количественного состава обучающихся в магистратуре российских вузов с 2012 по 2020 гг. В круг рассматриваемых вопросов были включены уже исследованные характеристики, а также все параметры, представленные в статистическом отчёте ВПО-1 Министерства науки и высшего образования Российской Федерации¹. Представлен анализ динамики общей численности магистрантов, распределения контингента по формам обучения и источнику финансирования (в том числе для

¹ Форма ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // Министерство науки и высшего образования РФ: Интернет-портал. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 26.09.2022).

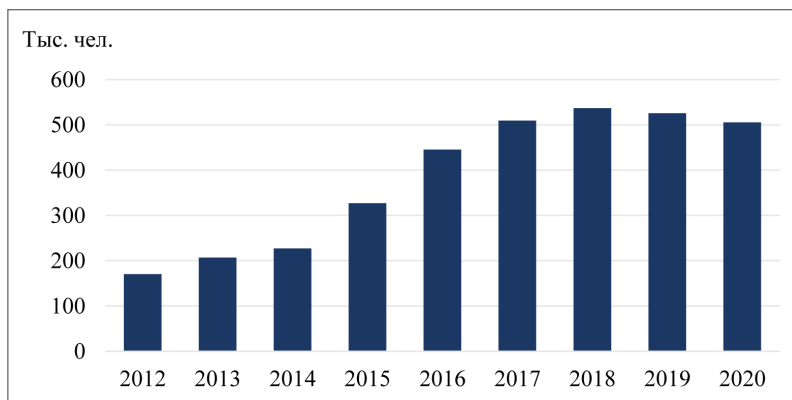


Рис. 1. Динамика общей численности магистрантов, тыс. чел.

Fig. 1. The number of master students' dynamics, thousand people

разных форм обучения). Проанализировано наличие опыта работы у студентов разных форм обучения, а также возрастной и гендерный состав обучающихся. Полученные результаты позволяют представить портрет современного российского магистранта. Выявленные тенденции в изменении профиля магистрантов дают возможность обозначить новые и подсветить уже обсуждаемые актуальные для отечественной магистратуры задачи развития.

Методология исследования

Для анализа использовались открытые статистические данные Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (далее – Минобрнауки РФ), статистические данные Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, подготовленные совместно с Минобрнауки РФ, Министерством просвещения РФ и Федеральной службой государственной статистики [14–16].

Поскольку использованные источники предоставляют достоверные статистические данные, дополнительная их обработка не производилась. Качественные и количественные параметры анализа контингента магистратуры соответствуют аналогичным параметрам статистического отчёта ВПО-1 Минобрнауки РФ. Такой подход обусловлен

желанием обеспечить возможность проведения дальнейших долгосрочных исследований заявленной проблематики. На данный момент в открытом доступе имеются данные с 2012 по 2020 гг. Именно этот период совпадает с теоретически рассчитанным периодом стабильного существования магистратуры как самостоятельного уровня ВО. Согласно ФГОС, магистратура стала таковой в 2009 г. Первые три года происходило её становление в новом статусе. Таким образом, чтобы исключить влияние переходных процессов на рассматриваемый феномен, для исследования был выбран вышеуказанный временной интервал.

Результаты

Согласно данным Минобрнауки РФ за период с 2012 по 2018 гг. число магистрантов в российских вузах увеличилось в 3,15 раза, с 170 181 до 537 127 человек² (Рис. 1). Удельный вес численности магистрантов в общем количестве студентов, обучающихся по программам ВО³, увеличился с 2012 по 2020 гг. в 4,5 раза. В 2020 г. магистранты составляли 12,3% обучающихся по программам ВО (Рис. 2).

² Здесь и далее все данные приведены на начало учебного года.

³ Программы ВО: бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура.

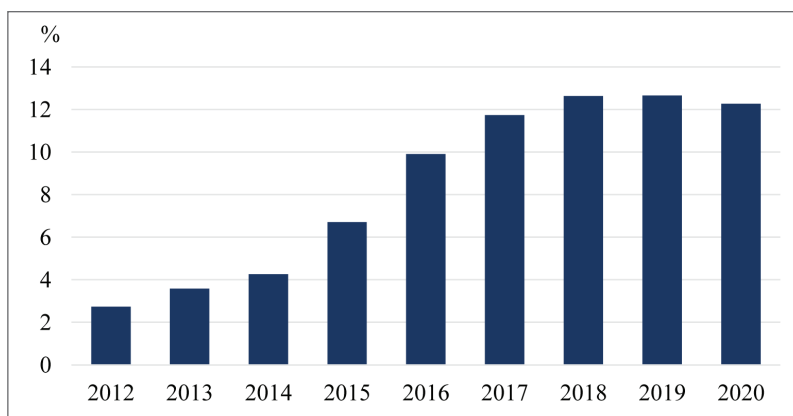


Рис. 2. Динамика удельного веса численности магистрантов в общем количестве студентов, обучающихся по программам ВО, %

Fig. 2. The share of the master students in the total number of all higher education students, %

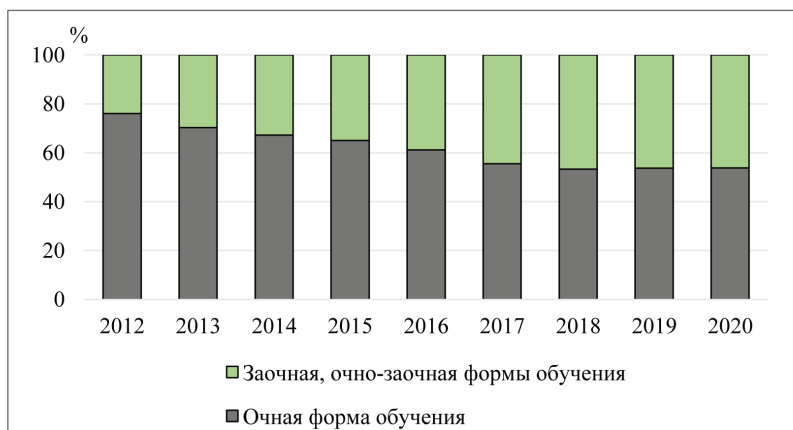


Рис. 3. Распределение численности магистрантов по формам обучения, %

Fig. 3. Distribution of master students by attendance status, %

За последние годы сильно изменилось распределение студентов по формам обучения (Рис. 3). Если раньше подавляющее большинство студентов выбирали очные программы, то в последние годы тенденция меняется. Наиболее резкое изменение произошло с 2012 по 2018 гг., когда соотношение магистрантов очных программ к заочным и очно-заочным изменилось с 19:6 до 53:47. В 2019–2020 гг. 53,7% магистрантов обучались очно, 46,3% – заочно или очно-заочно.

На фоне тенденции увеличения числа студентов, выбирающих заочные и очно-заочные программы, количество магистран-

тов с опытом работы также увеличивается. В таблице 1 показано распределение студентов, впервые принятых на магистерские программы в 2020 г., по формам обучения и наличию опыта работы. 76% магистрантов, выбравших очные программы, не имеют опыта работы, они продолжили обучение сразу после окончания бакалавриата. Большинство поступивших на заочные и очно-заочные программы имеют опыт работы и поступили с перерывом больше года после окончания бакалавриата. Такая тенденция была характерна для набора 2016 г. [2] и 2019 г. [10].

Таблица 1

Распределение студентов, впервые принятых на магистерские программы в 2020 г., по формам обучения и опыту работы (тыс. чел.)

Table 1

Master's programs enrollment in 2020 by attendance status and work experience (thousand people)

Форма обучения	Общая численность	Численность без опыта работы	Численность с опытом работы
Очное обучение	133,637	101,499 (76%)	32,138 (24%)
Заочное и очно-заочное обучение	86,455	37,153 (43%)	49,302 (57%)

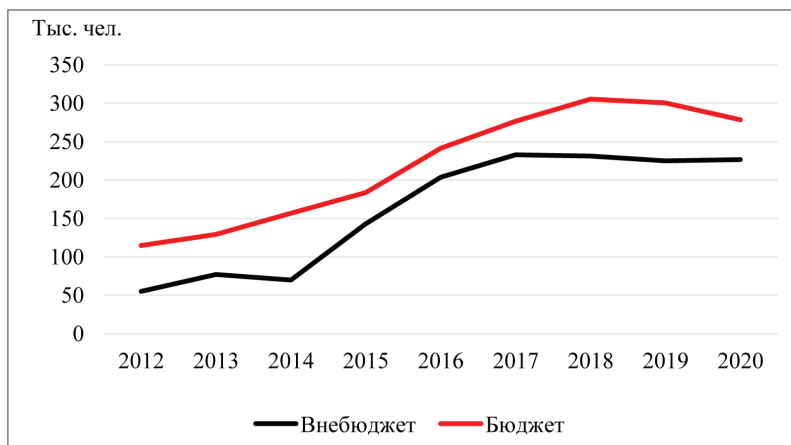


Рис. 4. Динамика численности магистрантов по источнику финансирования, тыс. чел.

Fig. 4. The number of master students' dynamics by tuition fee source, thousand people

На рисунке 4 показана динамика общей численности магистрантов по источнику финансирования. Численность обучающихся на бюджетных местах с 2012 по 2018 гг. выросла на 160%; с 2018 по 2020 гг. наблюдается уменьшение на 8,7%. К 2017 г. не только увеличилась численность студентов, получающих финансовую поддержку, но и по сравнению с 2012 г. в 4,2 раза возросло число студентов, готовых платить за обучение. В 2017–2020 гг. количество студентов, не получающих финансовую поддержку от государства, было равно около 230 тыс. человек, что составляет приблизительно 45% от общего числа магистрантов.

На рисунке 5 показано распределение магистрантов по формам обучения и формам финансирования. С 2012 по 2020 гг. на очных программах соотношение числа магистрантов, получающих финансовую помощь, к

числу магистрантов, не получающих финансовую поддержку от государства, остаётся примерно на одном уровне и составляет порядка 88,5 : 11,5 (Рис. 5а). Для заочных и очно-заочных программ данное соотношение изменялось в течение 2012–2020 гг. (Рис. 5б). Так, число студентов, получающих финансовую помощь, было наибольшим (40,9% от общего числа обучающихся) в 2014 г.; в 2015 г. их число резко уменьшилось до 17,2%. Далее вплоть до 2019 г. доля магистрантов заочных программ, получающих финансовую помощь, возрастала и в 2019 г. составила 30% от общего числа обучающихся заочно. В 2020 г. 28% магистрантов-заочников получали финансовую помощь, 72% обучались за свой счёт.

Наблюдается тенденция перераспределения численности студентов в сторону более старших возрастных групп (Табл. 2). За по-

Таблица 2

Распределение численности магистрантов по возрастным группам (%)

Table 2

Distribution of master students by age (%)

Годы	Распределение по возрастным группам				
	< 25	25–29	30–34	35–39	> 39
2016	70,3	16,4	5,6	3,8	3,9
2017	69,57	16,22	5,96	4,0	4,25
2018	65,72	18,48	6,5	4,4	4,9
2019	63,73	18,5	6,9	5,1	5,77
2020	61,85	19,15	7,27	5,55	6,18

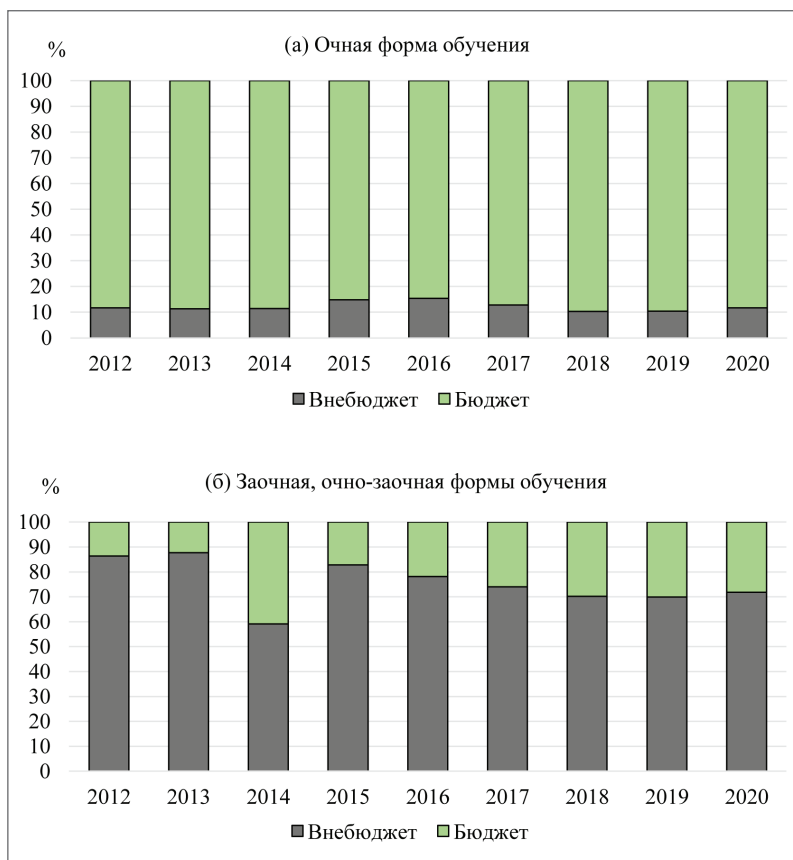


Рис. 5. Распределение численности магистрантов по источнику финансирования среди обучающихся: (а) очно, (б) заочно и очно-заочно, %

Fig. 5. Distribution of full-time master students (a) and part-time master students (b) by tuition fee source, %

следние пять лет самая большая возрастная группа, до 25 лет, уменьшилась на 12%. Количество студентов от 25 до 29 лет увеличилось на 16,7%, от 30 до 34 лет – на 29,8%, от

35 до 39 лет – на 46%. Самое большое увеличение произошло в группе старше 39 лет, где число магистрантов за последние пять лет увеличилось на 58%.

Таблица 3

Гендерный анализ обучающихся по формам обучения (%)

Table 3

Distribution of master students by gender and attendance status (%)

Годы	Женщины		Мужчины	
	Очное	Заочное и очно-заочное	Очное	Заочное и очно-заочное
2016	54,8	45,2	69,2	30,8
2017	48,2	51,8	64,9	35,1
2018	45,9	54,1	62,5	37,5
2019	46,5	53,5	62,3	37,7
2020	46,6	53,4	62,2	37,8

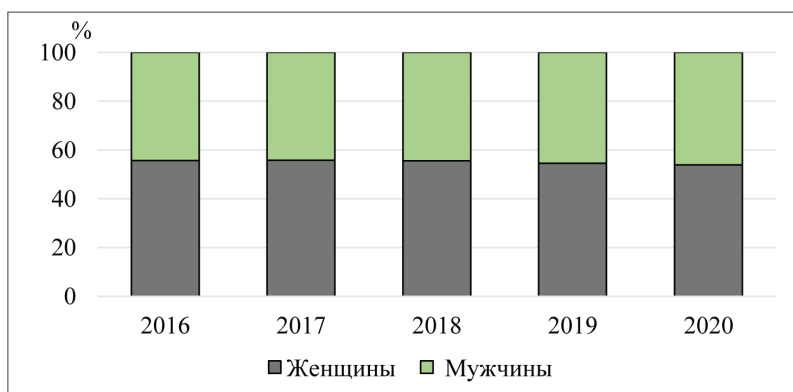


Рис. 6. Распределение численности магистрантов по полу, %

Fig. 6. Distribution of master students by gender, %

Гендерное распределение общей численности магистрантов в течение 2016–2020 гг. практически не изменилось: 55% составляют женщины, 45% – мужчины (Рис. 6).

Гендерный анализ обучающихся по формам обучения (Табл. 3) показал, что в последние годы чуть больше половины женщин выбирают заочные и очно-заочные программы, мужчины с большей вероятностью выбирают очное обучение.

Обсуждение

Исследование показало устойчивые тенденции в изменении численности и демографических данных магистрантов.

Число магистрантов, равно как и их доля в общей численности студентов ВО, увеличивается. С 2012 по 2020 гг. доля студентов магистратуры в общем числе студентов ВО увеличилась более чем в четыре раза. Рост

численности студентов магистратуры обусловлен как государственной политикой финансирования бюджетных мест, так и спросом населения. С 2012 г. почти на треть увеличилось количество магистрантов, готовых инвестировать в своё образование. Можно выделить две основные причины данной тенденции: изменение ценности бакалаврского диплома на рынке труда и различие в конкурентоспособности бакалавров и магистров. В России, как и во многих других странах, степень бакалавра становится всё более распространённой, это приводит к снижению ценности бакалаврского диплома [17–19]. На сегодняшний день на отечественном рынке труда наблюдается дисбаланс между спросом на трудовые ресурсы с ВО и их предложением. Предложение превышает спрос на 18% [20]. Масштаб безработицы среди выпускников вузов зависит от уровня

образования. Так, среди выпускников программ специалитета и магистратуры уровень безработицы составляет 12,8%, среди выпускников бакалавриата – 14,9% [21]. В этих условиях диплом магистра представляет собой дополнительный социальный статус, который может улучшить перспективы трудоустройства.

Важно отметить, что наблюдается резкий контраст в распределении магистрантов по источнику финансирования для разных форм обучения. Абсолютное большинство (88,5%) магистрантов, обучающихся очно, получают финансовую помощь. Среди заочных и очно-заочных программ число таких обучающихся составляет абсолютное меньшинство (в 2020 г. только чуть больше четверти магистрантов получали финансовую помощь). Эта разница определена неоднородным распределением контрольных цифр приёма (КЦП) по формам обучения. В 2019⁴ и 2020⁵ гг. соотношение КЦП для очных программ магистратуры к КЦП для заочных

программ составляло 5 : 1. Несмотря на такое распределение КЦП, доля магистрантов, выбирающих заочную форму обучения, увеличилась с одной четвёртой части в 2012 г. до почти половины в 2020 г. Магистранты вынуждены выбирать заочную форму обучения, поскольку планируют совмещать обучение с работой. По этой же причине они имеют возможность оплачивать обучение.

Растёт численность студентов с опытом работы. Главным мотивом поступления в магистратуру у этой группы является изменение направления подготовки [10; 22]. Эта ситуация отражает условия на российском рынке труда. Согласно результатам исследований В.Н. Рудакова, в 2016–2018 г. 30% выпускников российских вузов работали не по специальности; уровень безработицы в области гуманитарных и общественных наук составлял 13 и 11% соответственно, в сельском хозяйстве – 12%, в сфере искусства и культуры – 12%, среди инженерных специальностей – 10% [21]. Магистратура для выпускников этих специальностей является возможностью получить диплом ВО по новой, более востребованной специальности.

Кроме того, одним из основных мотивов поступления в магистратуру в России, как и в мире, является потенциальная финансовая выгода от диплома магистра [23; 24]. Ожидается, что выпускник магистратуры будет иметь более высокий уровень знаний и навыков, чем студент бакалавриата, что приведёт к более высокой заработной плате [22; 25]. В России уровень заработной платы специалиста с дипломом магистра больше на 5–12%, чем у специалиста с дипломом бакалавра [26].

Гендерный анализ показал, что среди обучающихся в магистратуре преобладают женщины. Подобная тенденция может быть вызвана двумя факторами. Во-первых, по данным Федеральной службы государственной статистики, женщины составляют 54% населения РФ [27]. Во-вторых, подобный гендерный дисбаланс может интерпретироваться как отражение более серьёзных про-

⁴ Приказ Минобрнауки России № 346 от 28.04.2018 «Об установлении организациям, осуществляющим образовательную деятельность, контрольных цифр приёма по специальностям и направлениям подготовки и (или) укрупнённым группам специальностей и направлений подготовки для обучения по образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры) за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета на 2019/20 учебный год» // КонсультантПлюс: Интернет-портал. URL: <https://inlnk.ru/Ke7GKk> (дата обращения: 26.09.2022).

⁵ Приказ Минобрнауки России № 137 от 14.03.2019 «Об утверждении общих объёмов контрольных цифр приёма по специальностям и направлениям подготовки и (или) укрупнённым группам специальностей и направлений подготовки для обучения по образовательным программам высшего образования за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета на 2020/21 учебный год» // КонсультантПлюс: Интернет-портал. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_320506/ (дата обращения: 26.09.2022).

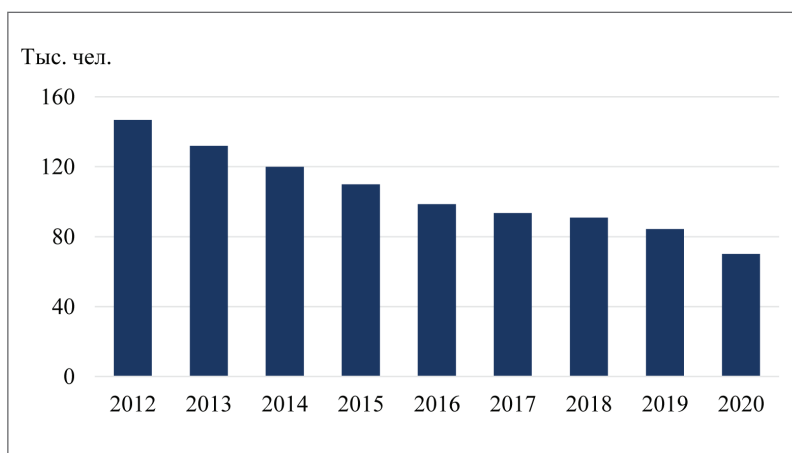


Рис. 7. Динамика численности аспирантов, тыс. чел.

Fig. 7. The number of doctoral students' dynamics, thousand people

блем, с которыми сталкиваются женщины при трудоустройстве после окончания университета по сравнению с мужчинами [28; 29]. В России вероятность трудоустройства выпускников магистратуры среди женщин больше на 10–16%, чем у выпускников бакалавриата, а среди мужчин – на 3–8% [26]. Этот факт, вероятно, побуждает женщин поступать в магистратуру.

Очевидно, что контингент магистрантов становится старше. Это общемировая тенденция, обусловленная увеличением продолжительности активного периода жизни и быстрой сменой профессиональных знаний [30; 31]. Требование идти в профессии в ногу со временем, с одной стороны, и проблемы с трудоустройством в отдельных профессиональных сферах (как уже упоминалось выше) – с другой, приводят в магистратуру всё больше абитуриентов более старших возрастных групп, имеющих опыт работы.

Следует отметить, что изменяется традиционное восприятие студентами магистратуры как ступени к началу академической или научной карьеры. Согласно ряду исследований только для 8–10% нынешних магистрантов мотивом поступления в магистратуру является желание учиться в аспирантуре [10; 32; 33]. Об этом свидетельству-

ет и уменьшение числа аспирантов на фоне увеличения количества обучающихся в магистратуре (Рис. 7).

Заключение

Таким образом, анализ профиля современных магистрантов позволяет составить следующий портрет: современный магистрант – человек взрослый, имеет опыт работы, при необходимости готов не только расширить имеющиеся компетенции, но и получить новые в другой области, предпочитает заочное обучение, за которое готов платить сам, так как считает инвестиции в собственное образование финансово выгодными в перспективе. Если посмотреть на этот феномен с точки зрения проектирования образования, то можно фиксировать следующие факты: увеличивается востребованность магистерского образования; растёт популярность заочного обучения; становится больше доля студентов с опытом работы; формируется преимущественно контингент взрослых магистрантов; возрастает возможность оказания платных образовательных услуг; спрос на программы смещается от академических к прикладным. Каждый факт, по сути, является вызовом, на которые система образования должна ответить.

Одной из первоочередных задач высшей школы является удовлетворение спроса на практико-ориентированные типы магистратур, поскольку большая часть магистрантов не планируют научную карьеру. При проектировании образовательных программ целесообразно предусмотреть гибкую модульную вариативность, предоставляющую возможность быстро модифицировать модули, ориентируясь на потребности рынка труда. Для магистрантов, решивших сменить направление подготовки, актуальной является разработка программ (или отдельных модулей), нацеленных на устранение дефицита теоретических знаний [2; 34]. Для студентов, не меняющих свой академический трек, имеет смысл рассмотреть возможность разработки программ с сокращёнными сроками обучения.

Нельзя игнорировать тот факт, что сегодня в магистратуре обучаются преимущественно взрослые люди. В современной магистратуре нет значимого различия в формах и методах работы со студентами бакалавриата и магистратуры [35; 36]. И это неслучайно: несмотря на смену специфики и целевых ориентиров магистратуры в системе российской высшей школы, уровневость образования до сих пор трактуется как некая ранговость, а не как функционально разные модели обучения. Задача состоит в выстраивании обучения с опорой на андрагогику.

Для реализации принципов андрагогики [37] необходимо учитывать следующие особенности образования взрослых.

В качестве базиса обучения и источника формирования новых знаний используется уже имеющийся у студентов социальный и профессиональный опыт. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» позволяет учитывать опыт практической деятельности при получении образования⁶. Однако из-за отсутствия ме-

ханизма учёта профессионального опыта обучающихся эта возможность вузами практически не реализуется [38].

Процесс обучения выстраивается исходя из образовательных потребностей самого обучающегося и потребностей рынка труда. Выявление образовательных потребностей студентов предполагает наличие от них обратной связи, что означает их активное участие в проектировании образовательной программы.

С точки зрения организации учебного процесса важным является обеспечение студенту возможности изучать предмет, исходя из своего временного ресурса. Для этого широкие возможности предоставляет формат электронного обучения, в применении которого наблюдается положительная динамика. Отчасти этому способствовала ситуация с COVID-19. Доля реализуемых магистерских программ с применением дистанционных технологий увеличилась с 13% в 2019 г. до 56% в 2020 г. В 2020 г. 49% студентов обучались с применением дистанционного обучения, 1,5% от общего числа магистрантов обучались исключительно дистанционно⁷. Актуальной является и разработка программ смешанного обучения.

При проектировании образовательных программ целесообразно предусмотреть возможность для обучающихся формиро-

ных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учёта имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования» // КонсультантПлюс: Интернет-портал. URL: <https://inlnk.ru/4y0Q9a> (дата обращения: 26.09.2022).

⁷ Форма ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // Министерство науки и высшего образования РФ: Интернет-портал. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 26.09.2022).

⁶ ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», Ст. 10 п. 7: «Система образования создаёт условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнитель-

вать собственную образовательную траекторию (и ФГОС 3++ это позволяет). Сегодня вузы лишь формально предоставляют такую возможность [38]. Нет чёткого механизма формирования студентами индивидуальной образовательной траектории с возможностью выбора цели и содержания, форм и методов, сроков и времени обучения.

При выборе педагогических технологий обучения важно учитывать, насколько они способствуют развитию надпредметных навыков (soft skills), которые будут востребованы на рынке труда не только сегодня, но и через несколько лет⁸.

В рассматриваемом контексте также заслуживает внимания задача обеспечения условий для осуществления образования в течение всей жизни. Возможно, в современную магистратуру будет заложен и такой потенциал.

Таким образом, на данном этапе становления российской магистратуры можно выделить следующие её характеристики:

- востребованность как сложившийся запрос на магистерское образование;
- уникальность как возможность развития для специалистов с опытом работы;
- адаптивность как способность быстро реагировать на внешние вызовы;
- самоокупаемость.

Всё это говорит о большом потенциале развития магистерского образования. Дискуссию о его будущем целесообразно выстраивать с опорой на факты (мгновенный снимок ситуации) и сформировавшиеся тенденции (направления развития). Только в этом случае можно говорить о реальной прогностической значимости обсуждения заявленной темы.

⁸ На Всемирном экономическом форуме были обозначены 15 наиболее востребованных к 2025 г. навыков: аналитическое мышление и инновации, активное обучение, комплексное решение проблем, критическое мышление и анализ, креативность, оригинальность и инициативность, лидерство и социальное влияние и др. [9].

Литература

1. Стукалова И.Б. Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы // Современное образование. 2018. № 3. С. 1–8. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.26892
2. Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 13–25. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1220> (дата обращения: 15.02.2022).
3. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Магистерские программы в контексте международной сопоставимости // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2020. № 2 (58). С. 164–172. EDN EVASDV.
4. Трансформация высшего образования: кейсы российской магистратуры / Институт образования НИУ ВШЭ; отв. ред. А.В. Гармонова, Е.А. Савелёнов М.: МАКС Пресс, 2020. 244 с. DOI: 10.29003/m1378.978- 5-317-06396-2
5. Опфёр Е.А. Трансформации российской магистратуры // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 1. С. 36–48. DOI:10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48
6. Тхагапсоев Х.Г. Университет: к стратегии движения «за горизонт» // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 83–90. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-83-90
7. Петрова О.В., Четюк О.Р., Макарова С.Д., Марико В.В., Горылев А.И. Российская магистратура будущего: четыре траектории развития // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 20–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-20-33
8. Ермакова Ж.А., Никулина Ю.Н. Качество образования с позиции потребителей образовательных услуг вуза // Креативная экономика. 2017. Т. 11. № 7. С. 725–734. DOI: 10.18334/ce.11.7.38162
9. The Future of Jobs: Report 2020. World Economic Forum, Geneva, Switzerland, 2020. 163 с. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (дата обращения: 26.09.2022).
10. Образовательные стратегии и профессиональные ориентиры современных российских магистрантов / А.В. Гармонова, Д.В. Щеглова; Институт образования НИУ «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2020. 36 с. (Сер.: Факты образования № 3 (28)).

11. Аржанова И.В., Барышников М.Ю., Вашурина Е.В., Завафькина Л.В., Нагорнов В.А., Перфильева О.В. Магистратура в условиях внешних вызовов и внутренних противоречий / Под ред. И.В. Аржановой. М.: Ваш Формат, 2021. 208 с. ISBN 978-5-6044939-6-0
12. Нечаев В.Д., Евстигнеев М.П., Душко В.Р. Модель «продуктовой» магистратуры для подготовки инженера // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 57–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-3-57-66
13. Хлебович Д.И. Российская магистратура в зеркале данных // Доказательная магистратура: результаты и перспективы / Отв. ред. Гармонова А.В., Щеглова Д.В. М.: МАКС Пресс, 2021. С. 65–102.
14. Индикаторы образования: 2016 : статистический сборник / Л.М. Гохберг, И.Ю. Забатурина, Н.В. Ковалева и др.; НИУ «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2016. 320 с. URL: <https://www.hse.ru/primarydata/io2016> (дата обращения: 26.09.2022).
15. Индикаторы образования: 2020 : статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Д.Р. Бородин, Л.М. Гохберг и др.; НИУ «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2020. 496 с. URL: <https://issek.hse.ru/news/352550605.html> (дата обращения: 26.09.2022).
16. Индикаторы образования: 2022: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, О.А. Зорина и др.; НИУ «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 532 с. URL: <https://issek.hse.ru/news/557242573.html> (дата обращения: 26.09.2022).
17. Wright E., Horta H. Higher education participation in “high-income” universal higher education systems: “Survivalism” in the risk society // Asian Education and Development Studies. 2018. Vol. 7. No. 2. P. 184–204. DOI: 10.1108/AEDS-07-2017-0061
18. Smolentseva A. Universal higher education and positional advantage: Soviet legacies and neoliberal transformations in Russia // Higher Education. 2017. Vol. 73. No. 2. P. 209–226. DOI: 10.1007/s10734-016-0009-9
19. Konstantinovskiy D.L. Expansion of higher education and consequences for social inequality (The case of Russia) // Higher Education. 2017. No. 74 (2). P. 201–220. DOI: 10.1007/s10734-016-0043-7
20. Университеты на перепутье: высшее образование в России / Д.П. Платонова, Е.С. Абалмасова, С.К. Бекова и др.; под ред. Д.П. Платоновой, Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина; Институт образования НИУ «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. 318 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2139-7
21. Рудаков В.Н. Трудоустройство выпускников вузов по профилю полученной специальности // Мониторинг экономики образования: 2020. Т. II. Высшее образование и рынок труда / Сост. Н.Б. Шугаль. М.: НИУ ВШЭ, 2021. С. 105–111.
22. O'Donnell V.L., Tobbell J., Lawthorn R., Zammit M. Transition to postgraduate study, practice, participation, and the widening participation agenda // Active Learning in Higher Education. 2009. Vol. 10. No. 1. P. 26–40. DOI: 10.1177/1469787408100193
23. Jung J., Lee S.J. Influence of university prestige on graduate wage and job satisfaction: The case of South Korea // Journal of Higher Education Policy and Management. 2016. Vol. 38. No. 3. P. 297–315. DOI: 10.1080/1360080X.2016.1174408
24. Morgan M. Patterns, drivers and challenges pertaining to postgraduate taught study: An international comparative analysis // Higher Education Research & Development. 2014. Vol. 33. No. 6. P. 1150–1165. DOI: 10.1080/07294360.2014.911258
25. Thomas S.L., Perna L.W. The opportunity agenda: A reexamination of postsecondary reward opportunity // Higher Education: Handbook of Theory and Research: Vol. XIX / J.C. Smart (Ed.). The Netherlands : Springer, 2004. P. 43–84. DOI: 10.1007/1-4020-2456-8_2
26. Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. Отдача на магистерскую степень на российском рынке труда // Вопросы экономики. 2021. № 8. С. 69–92. DOI: 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92
27. Российский статистический ежегодник: 2020. М.: Росстат, 2020. 700 с. ISBN 978-5-89476-497-9. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Ejegodnik_2020.pdf (дата обращения: 26.09.2022).
28. Jung J., Lee S.J. Exploring the factors of pursuing a master's degree in South Korea // Higher Education. 2019. No. 78. P. 855–870. DOI: 10.1007/s10734-019-00374-8
29. Napari S. The early career gender wage gap. London: Centre for Economic Performance, LSE, 2006. 57 p. URL: <https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0738.pdf> (дата обращения: 26.09.2022).

30. Findsen B., Formosa M. Lifelong Learning in Later Life: International Issues in Adult Education. Berlin : Springer Science & Business Media, 2012. 218 p. DOI: 10.1007/978-94-6091-651-9
 31. Джури́нский А.Н. Образование в «третьем возрасте» в России // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 10. С. 156–175. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-10-156-175
 32. Волков В.Р. Портрет потенциального магистра по итогам социологического исследования // Вестник экономики, права и социологии. 2021. № 2. С. 76–79. EDN TYCSLU.
 33. Макарова С.Н., Вдовина О.А. Мотивы поступления в магистратуру как фактор, формирующий социальное поведение магистрантов // Журнал педагогических исследований. 2020. Т. 5. № 1. С. 93–100. EDN YAPPGI.
 34. Мотовилов О.В. Проблемы подготовки кадров в магистратуре // Высшее образование в России. 2016. № 2 (198). С. 38–45. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/376> (дата обращения: 26.09.2022).
 35. Гармонова А.В., Щеглова Д.В. История создания магистерских программ: академический трек vs рынок труда (опыт экономических магистратур Воронежского государственного университета) // Трансформация высшего образования: кейсы российской магистратуры / Институт образования НИУ ВШЭ; отв. ред. А.В. Гармонова, Е.А. Савелёнок. М.: МАКС Пресс, 2020. С. 9–34. DOI: 10.29003/m1378.978-5-317-06396-2
 36. Поздеева С.И. Магистратура как пространство профессионально-личностного развития студента и преподавателя // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 144–152. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1324> (дата обращения: 26.09.2022).
 37. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 294 с.
 38. Доказательная магистратура: результаты и перспективы / Отв. ред. А.В. Гармонова, Д.В. Щеглова. М.: МАКС Пресс, 2021. 228 с. ISBN: 978-5-317-06566-9
- Благодарности.** Работа выполнена при поддержке Стипендиальной программы благотворительного фонда Владимира Потанина.
- Статья поступила в редакцию 25.03.22
Принята к публикации 19.08.22

References

1. Stukalova, I.B. (2018). [Development of Magistracy: Preconditions, Problems and Perspectives]. *Sovremennoe obrazovanie = Modern Education*. No. 3, pp. 1-8, doi: 10.25136/2409-8736.2018.3 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Senashenko, V.S., Pykhtina, N.A. (2017). Continuity of Undergraduate and Graduate Programs as a Key Factor of the Quality Assurance in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 13-25. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1220> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Muravieva, A.A., Oleynikova, O.N. (2020). Master Programs Through the Prism of International Compatibility. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod*. No. 2 (58), pp. 164-172. EDN EVASDV. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Garmonova, A.V., Savelenok, E.A. (Eds). (2020). *Transformatsiya vysshego obrazovaniya: keisy rossiiskoi magistratury* [Transformation of Higher Education: Cases of the Russian Master's Program]. HSE Institute of Education. Moscow: MAKS Press, 244 p., doi: 10.29003/m1378.978-5-317-06396-2 (In Russ.).
5. Opfer, E.A. (2021). Transformations of Magistracy in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 1, pp. 36-48, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Tkhapsoev, Kh. G. (2019). University: Toward "Beyond the Horizon" Strategy. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 83-90, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-83-90 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Petrova, O.V., Chepyuk, O.R., Makarova, S.D., Mariko, V.V., Gorylev, A.I. (2021). Master's Programs in Russia: Four Paths of Future Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 8-9, pp. 20-33, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-20-33 (In Russ., abstract in Eng.).

8. Ermakova, Zh.A., Nikulina, Yu.N. (2017). The Quality of Education from the Viewpoint of Consumers of Educational Services at the University. *Kreativnaya ekonomika = Journal of Creative Economy*. Vol. 11, no. 7, pp. 725–734, doi: 10.18334/ce.11.7.38162 (In Russ., abstract in Eng.).
9. World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs: Report 2020*. Switzerland, 163 p. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (accessed 26.09.2022).
10. Garmonova, A.V., Shcheglova, D.V. (2020). *Obrazovatel'nye strategii i professional'nye orientiry sovremennykh rossiiskikh magistrantov* [Russian Masters' Student: Education Strategies and Professional Goals]. HSE Institute of Education. Moscow: HSE Publ., 36 p. (In Russ.).
11. Arzhanova, I.V., Baryshnikova, M.Yu., Vashurina, E.V., Zavarykina, L.V., Nagornov, V.A., Perfilieva, O.V. (2021). *Magistratura v usloviyakh vnesnykh vyzovov i vnutrennykh protivorechiiy* [Magistracy in Conditions of External Challenges and Internal Contradictions]. Moscow: Vash Format Publ., 208 p. (In Russ.).
12. Nechaev, V.D., Evstigneev, M.P., Dushko, V.R. (2019). The Model of 'Product' Magistracy for Engineering Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 3, pp. 57–66, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-3-57-66 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Khlebovich, D.I. (2021). Russian Magistracy in the Mirror of Data. In: Garmonova, A.V., Shcheglova, D.V. (Eds.). *Dokazatel'naya magistratura: rezul'taty i perspektivy* [Evidence-Based Master's Education: Results and Prospects]. Moscow: MAKSS Press, pp. 65–102. (In Russ.).
14. Gokhberg, L.M., Zabaturina, I.Yu., Kovaleva N.V. et al. (2016). *Indikatory obrazovaniya: 2016 : statisticheskiy sbornik = Indicators of Education in the Russian Federation: 2016: Data Book*. Moscow: HSE Publ., 320 p. Available at: <https://www.hse.ru/primarydata/io2016> (accessed 26.09.2022). (In Russ.).
15. Bondarenko, N.V., Borodina, D.R., Gokhberg, L.M. et al. (2020) *Indikatory obrazovaniya: 2020: statisticheskiy sbornik = Indicators of Education in the Russian Federation: 2020: Data Book*. Moscow: HSE, 496 p. Available at: <https://issek.hse.ru/news/352550605.html> (accessed 26.09.2022). (In Russ.).
16. Bondarenko, N.V., Gokhberg, L.M., Zorina, O.A. et al. (2022) *Indikatory obrazovaniya: 2022: statisticheskiy sbornik = Indicators of Education in the Russian Federation: 2022: Data Book*. Moscow: HSE, 532 p. Available at: <https://issek.hse.ru/news/557242573.html> (accessed 26.09.2022). (In Russ.).
17. Wright, E., Horta, H. (2018). Higher Education Participation in "High-Income" Universal Higher Education Systems: "Survivalism" in the Risk Society. *Asian Education and Development Studies*. Vol. 7, no. 2, pp. 184–204, doi: 10.1108/AEDS-07-2017-0061
18. Smolentseva, A. (2017). Universal Higher Education and Positional Advantage: Soviet Legacies and Neoliberal Transformations in Russia. *Higher Education*. Vol. 73, no. 2, pp. 209–226, doi: 10.1007/s10734-016-0009-9
19. Konstantinovskiy, D.L. (2017). Expansion of Higher Education and Consequences for Social Inequality (The Case of Russia). *Higher Education*. Vol. 74, no. 2, pp. 201–220, doi: 10.1007/s10734-016-0043-7
20. Platonova, D.P., Abalmasova E.S., Bekova S.K. et al. (2019). *Universitety na pereput'e: Vysshee obrazovanie v Rossii* [Universities are at the Crossroad: Higher Education in Russia]. HSE Institute of Education. Moscow: HSE Publ., 318 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2139-7 (In Russ.).
21. Rudakov, V.N. (2021). [Employment of Graduates According to Specialties Received]. In: Schugal, N.B. (Ed.). *Monitoring ekonomiki obrazovaniya: 2020. T. II. Vysshee obrazovanie i rynek truda* [Monitoring of Educational Markets and Organization: 2020. Vol. II. Higher Education and the Labor Market]. Moscow: HSE Publ., pp. 105–111. (In Russ.).
22. O'Donnell, V.L., Tobbell, J., Lawthorn, R., Zammit, M. (2009). Transition to Postgraduate Study, Practice, Participation, and the Widening Participation Agenda. *Active Learning in Higher Education*. Vol. 10, no. 1, pp. 26–40, doi: 10.1177/1469787408100193
23. Jung, J., Lee, S.J. (2016). Influence of University Prestige on Graduate Wage and Job Satisfaction: The Case of South Korea. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 38, no. 3, pp. 297–315, doi: 10.1080/1360080X.2016.1174408
24. Morgan, M. (2014). Patterns, Drivers and Challenges Pertaining to Postgraduate Taught Study: An International Comparative Analysis. *Higher Education Research & Development*. Vol. 33, no. 6, pp. 1150–1165, doi: 10.1080/07294360.2014.911258

25. Thomas, S.L., Perna, L.W. (2004). The Opportunity Agenda: A Reexamination of Postsecondary Reward Opportunity. In: Smart, J.C. (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research: Vol. XIX*. The Netherlands : Springer, pp. 43–84, doi: 10.1007/1-4020-2456-8_2
26. Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Y., Solntsev, S.A., Travkin, P.V. (2021). The Return to Master's Degree in the Russian Labor Market. *Voprosy Ekonomiki*. No. 8, pp. 69-92, doi: 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92 (In Russ.).
27. *Rossiiskiy statisticheskiy ezhegodnik 2020* (2020). [Russian Statistical Yearbook 2020]. Moscow : Rosstat Publ., 700 p. ISBN 978-5-89476-497-9. Available at: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Ejagodnik_2020.pdf (accessed 26.09.2022). (In Russ.).
28. Jung, J., Lee, S.J. (2019). Exploring the Factors of Pursuing a Master's Degree in South Korea. *Higher Education*. No. 78, pp. 855–870, doi: 10.1007/s10734-019-00374-8
29. Napari, S. (2006). *The Early Career Gender Wage Gap*. London : Centre for Economic Performance, LSE, 57 p. Available at: <https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0738.pdf> (accessed 26.09.2022).
30. Findsen, B., Formosa, M. (Eds.). (2012). *Lifelong Learning in Later Life: International Issues in Adult Education*. Berlin : Springer Science & Business Media, 218 p., doi: 10.1007/978-94-6091-651-9
31. Dzhurinskiy, A.N. (2018). Education for People of the “Third Age” in Russia. *The Education and Science Journal*. Vol. 20, no. 10, pp. 156–175, doi: 10.17853/1994-5639-2018-10-156-175 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Volkov, V.R. (2021). Portrait of a Potential Master Based on the Results of a Sociological Study. *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii = The Revue of Economy, the Law and Sociology*. No. 2, pp. 76-79. EDN TYCSLU. (In Russ., abstract in Eng.).
33. Makarova, S.N., Vdovina, O.A. (2020). Reasons for Admission to the Master's Program in Education as a Factor in the Social Behavior of Undergraduates. *Zburnal pedagogicheskikh issledovaniy* [Journal of Educational Research]. Vol. 5, no. 1, pp. 93-100. EDN YAPPGI. (In Russ., abstract in Eng.).
34. Motovilov, O.V. (2016). Problems of Master's Degree Training in Economics. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2 (198), pp. 38-45. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/376> (accessed 26.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
35. Garmonova, A.V., Shcheglova, D.V. (2020). [The History of the Creation of Master's Programs: Academic Track vs Labor Market (Experience of Master's Programs in Economics at Voronezh State University)]. In: Garmonova, A.V., Savelenok, E.A. (Eds.). *Transformatsiya vysshego obrazovaniya: keisy rossiiskoi magistratury* [Transformation of Higher Education: Cases of the Russian Master's Program]. HSE Institute of Education. Moscow : MAKS Press, pp. 9-34, doi: 10.29003/m1378.978-5-317-06396-2 (In Russ.).
36. Pozdeeva, S.I. (2018). Master's Degree Environment as a Space for Personal Professional Development of Students and Professors. *Vysshee obrazovanie v Rossi = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 3, pp. 144-152. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1324> (accessed 26.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
37. Zmeev, S.I. (2007). *Andragogika: osnovy teorii i tekhnologii obucheniya vzroslykh* [Andragogy: Fundamentals of Theory and Technology of Adult Education]. Moscow : PER SE, 294 p. ISBN -98549-022 (In Russ.).
38. Garmonova, A.V., Shcheglova D.V. (Eds.) (2021). *Dokazatel' naya magistratura: rezul'taty i perspektivy* [Evidence-Based Master's Education: Results and Prospects]. Moscow: MAKS Press, 228 p. ISBN: 978-5-317-06566-9 (In Russ.).

Acknowledgement. The work was supported by the Vladimir Potanin Charitable Foundation Scholarship Program.

The paper was submitted 25.03.22.

Accepted for publication 19.08.22

Факторы социокультурной адаптации иностранных студентов из Азербайджана и Китая в российских вузах

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-118-134

Леденёва Виктория Юрьевна – д-р социол. наук, доцент, ведущий науч. сотрудник РУДН, гл. науч. сотрудник ИДИ ФНИСЦ РАН, ORCID: 0000-0002-9478-2917, Researcher ID AAU-6083-2021, vy.ledeneva@yandex.ru

Институт демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН, г. Москва, Россия

Адрес: 119333, г. Москва, ул. Фотиевой, 6, кор. 1

Абдуллаев Рамиль Сахиб оглы – ассистент, кафедра иностранных языков Медицинского института, ORCID: 0000-0001-6087-2458, abdullaev_rs@pfur.ru

Гусейнова Лала Джаншир кызы – документовед, ректорат, ORCID: 0000-0001-8586-9386, guseynova_ld@pfur.ru

Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

Адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

***Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, проведённого в целях изучения проблем и особенностей социокультурной адаптации китайских и азербайджанских студентов, получающих образование в российских вузах, и их ожиданий. Для достижения конкретного результата нами было проведено анкетирование иностранных студентов из Азербайджанской Республики и Китайской Народной Республики, обучающихся в ведущих московских вузах. В анкетном опросе участвовали 107 студентов (45% азербайджанских студентов и 55% китайских студентов), возрастная когорта респондентов варьировалась от 21 до 35 лет. Анализ результатов опроса позволил выявить объективные и субъективные факторы социокультурной адаптации, сравнить основные характеристики иностранных студентов из Азербайджана и Китая для осмысления основных проблем межкультурного взаимодействия студентов разных этнических групп. Актуальность и уникальность исследования основаны на кросс-культурных различиях исследуемых групп, что позволило выявить как общие, так и специфические характеристики, и их существенное отличие от российской культуры. Авторы статьи пришли к выводу, что ускорение процесса социокультурной адаптации возможно в первую очередь через изучение русского языка и предвыездную подготовку на родине, включающую изучение российской культуры, истории, традиций и особенностей межкультурной коммуникации. По итогам исследования авторами предложены рекомендации по формированию системы социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах.*

Ключевые слова: социокультурная адаптация, иностранные студенты, российские вузы, азербайджанские студенты, китайские студенты

Для цитирования: Леденёва В.Ю., Абдуллаев Р.С., Гусейнова Л.Д. Факторы социокультурной адаптации иностранных студентов из Азербайджана и Китая в российских вузах // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 118–134. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-118-134

The System of Sociocultural Adaptation of Foreign Students at Leading Russian Universities (On the Example of Azerbaijani and Chinese Students)

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-118-134

Victoria Yu. Ledeneva – Dr. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., Leading Researcher, RUDN, Chief Researcher, IDR FCTAS RAS, ORCID: 0000-0002-9478-2917, Researcher ID AAU-6083-2021, vy.ledeneva@yandex.ru

Institute of Demographic Research of the Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Address: 6, bld. 1, Fotievoy str., Moscow, Russian Federation

Ramil Abdullaev – Assistant, Department of Foreign Languages, Medical Institute, ORCID: 0000-0001-6087-2458, abdullaev_rs@pfur.ru

Guseynova Lala – Document manager, Rector's Office, ORCID: 0000-0001-8586-9386, guseynova_ld@pfur.ru

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

Address: 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract. The number of foreign students educating in Russian universities is increasing every year. With the growing number of such students, the issue of their adaptation becomes more relevant, because that adaptation also determines the success of education. The substantial role in this process falls to the share of universities and their educational system, which in the initial stages is aimed at accelerating the adaptation of foreign students to everyday life in Russia, also to provide high-quality and promising education.

The article presents the results of a study conducted in order to investigate the features of sociocultural adaptation, the difficulties, which are faced by students during their education period and their expectations, coverage of the place and role of universities, therefore, and scientific and pedagogical staff. To achieve an accurate result, we conducted a survey of international students from the Republic of Azerbaijan and the People's Republic of China studying at Russian universities. 107 students in total (45% Azerbaijani students and 55% Chinese students) from leading Moscow universities participated in the questionnaire-based survey, the age cohort of respondents ranged from 21 to 35 years. Analysis of the results of the survey made it possible to determine the main types of adaptation of students to identify objective and subjective factors of sociocultural adaptation, to compare the principal features of foreign students from Azerbaijan and China in order to understand the main problems of intercultural communication of students from different ethnic groups. The relevance and uniqueness of the study are based on cross-cultural differences between the studied groups, which made it possible to identify both principal and specific features, and their significant difference from Russian culture. The authors of the article concluded that the acce-

leration of the process of sociocultural adaptation is possible, first of all, through the study of the Russian language and pre-departure training in their homeland, which includes studying of Russian culture, history, traditions and specifics of intercultural communication. Based on the results of the study, the authors proposed recommendations for the formation of a system of measures aimed to optimize the processes of sociocultural adaptation, including well-organized training and teaching, as well as involvement of foreign students in the social activities of the university.

Keywords: sociocultural adaptation, foreign students, Russian universities, Azerbaijani students, Chinese students, intercultural communication, cross-cultural differences, pre-departure training

Cite as: Ledeneva, V.Yu., Abdullaev, R., Guseynova, L. (2022). The System of Sociocultural Adaptation of Foreign Students at Leading Russian Universities (On the Example of Azerbaijani and Chinese Students). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 118-134, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-118-134 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Одной из глобальных задач развития высшего образования в России является качественная подготовка иностранных студентов. Успешный процесс их обучения выступает своеобразным показателем высокого уровня образования в России, подтверждением его международного научного, образовательного и культурного авторитета. Привлечение иностранных студентов в российские вузы выполняет не только экономические функции, пополняя российский бюджет за счёт студентов, обучающихся на договорной основе, но и стимулирует культурный обмен между странами, оказывает влияние на формирование будущей политической, экономической и культурной элиты в странах исхода.

Особый интерес для исследования представляют иностранные учащиеся, которые после окончания российских вузов остаются в России. За время учёбы они не только получают образование, но и овладевают русским языком, адаптируются к экономическим, политическим, культурным и другим условиям жизни в России. Такие выпускники рассматриваются как ценный человеческий ресурс для будущего нашей страны. В связи с этим актуализируется вопрос об адаптации иностранных студентов к российской действительности, поскольку от её успешности зависит качество полученного образования и профессиональная социализация иностранцев.

В последние годы привлечение иностранных студентов становится актуальной проблемой для российских вузов. В допандемийный период их приток постоянно увеличивался: так, в 2019 г. в России училось 298 тыс. иностранных студентов, в 2020 г. – 315 тыс. Из-за введённых в 2020 г. ограничений количество студентов сократилось, однако онлайн-обучение позволило сохранить в целом высокие показатели. В частности, количество китайских студентов, обучающихся онлайн, даже выросло на 10%¹. Нынешняя геополитическая ситуация вносит свои коррективы, и атмосфера неопределённости может повлиять на решения абитуриентов при выборе страны обучения. Тем не менее эксперты считают, что не стоит ждать снижения интереса к российскому образованию, наоборот, потоки студентов из стран Средней и Юго-Восточной Азии, а также из Африки могут увеличиться в ближайшие годы².

¹ За прошедший год число студентов из Китая в российских вузах увеличилось на 10% // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2022. 26 мая. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=51810 (дата обращения: 26.09.2022).

² Мишина В., Курилова А. Российские вузы ждёт наплыв иностранных студентов с Востока // Ведомости. 2022. 30 июня. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2022/06/30/929341-rossiiskie-vuzi-vostoka> (дата обращения: 26.09.2022).

Согласно открытой статистике Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, в российских вузах в 2021 г. училось более 4 млн студентов, из них 324 тыс. приходилось на долю иностранных студентов, что составляло почти 8% от всех студентов России³. С первых дней учёбы студенты попадают в непривычную для них культурную, языковую, бытовую, социальную среду, которую им нужно освоить, поэтому образовательный процесс сопровождается приспособлением к новым условиям жизни. Некоторым студентам не удаётся адаптироваться к культуре, отличной от его родной, в результате чего они оказываются вынуждены прервать обучение и вернуться на родину.

Адаптационный процесс детерминирован культурными различиями, этническими особенностями поведения, изоляцией и депривацией адаптантов в разных сферах жизни. Возникает противоречие между тенденциями интернационализации высшего образования, привлечения большого количества иностранных студентов в российские вузы, с одной стороны, и отсутствием системы социокультурной адаптации в вузах и неготовностью преподавателей и сотрудников к осуществлению данной деятельности – с другой.

Удельный вес иностранных студентов в общей структуре учащихся – один из целевых показателей эффективности вуза. Проблема сохранения контингента иностранных учащихся косвенным образом может зависеть от успешной адаптации студентов, которые благодаря ей быстрее включаются в образовательный процесс, повышают свою успеваемость и заинтересованность в приобретении новых знаний.

В связи с тем, что объект нашего исследования ограничен иностранными студентами из Китайской Народной Республики и

Азербайджанской Республики, мы не будем подробно рассматривать студентов из других стран, а сосредоточим своё внимание на выбранных нами этнических группах. Согласно статистическим данным, в 2021 г. в российских вузах обучалось более 32 тыс. китайских студентов и более 7 тыс. азербайджанских⁴. В приоритете у иностранных студентов при выборе вуза в России – Российский университет дружбы народов, Казанский федеральный университет, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Санкт-Петербургский государственный университет, Томский политехнический университет, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова⁵.

Несмотря на то, что для иностранных граждан действуют одногодичные подготовительные курсы по русскому языку, у многих студентов сохраняются проблемы в общении. Студенты из Азербайджана быстрее осваивают русский язык, нежели китайские студенты, так как Азербайджан – одна из бывших Советских Республик [1]. Полагаем, что наше сравнительное исследование может пролить свет на влияние обстоятельств социокультурной адаптации китайских студентов, начинающих изучать русский язык «с нуля», и азербайджанских студентов, уже имеющих языковую базу. Прежде в сравнительных исследованиях эта проблема не изучалась.

Цель исследования – анализ проблем и особенностей социокультурной адаптации азербайджанских и китайских студентов, обучающихся в российских вузах. Задачи исследования: определение объективных и субъективных факторов социокультурной

³ Число иностранных студентов в России за три года выросло на 26 тысяч // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2022. 18 января. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=46158 (дата обращения: 26.09.2022).

⁴ Там же.

⁵ Study in Russia. Официальный сайт о высшем образовании в России для иностранных студентов. URL: <https://studyinrussia.ru/> (дата обращения: 26.09.2022).

адаптации; выявление основных условий, способствующих адаптации/дезадаптации студентов; оценка роли ведущих московских вузов в социокультурной адаптации; разработка системы социокультурной адаптации иностранных студентов. Несмотря на то, что российские вузы активно работают в этом направлении, многие задачи всё ещё не решены, что обуславливает необходимость поиска эффективных практик социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах.

Теоретическая основа

Социокультурная адаптация представляет собой процесс приспособления к новой среде и освоения в этом контексте определённых навыков на основе изучения языка, традиций, ценностей, культуры, правил поведения принимающего общества. Другими словами, социокультурная адаптация естественным образом превращается в часть повседневной жизни для иностранцев, временно или на постоянной основе проживающих в чужой стране. Стадию адаптации проходят все иностранцы, пребывающие в другую страну с разными целями. Л.А. Кононов и В.Ю. Леденёва ввели в научную лексику понятие *«глубина адаптации мигранта»*, то есть *степень приспособления мигранта к условиям пребывания/проживания на территории вселения*, и предложили выделить два вида содействия адаптации: 1) содействие начальной адаптации мигрантов; 2) содействие углублённой адаптации мигрантов [2]. При этом углублённая адаптация применима для иностранцев, планирующих длительное проживание на территории другого государства. В случае с иностранными студентами необходимо развивать оба уровня адаптации: начальный, когда студенты только включаются в образовательный процесс, и углублённый, когда первичная социализация (как правило, бытовая) пройдена и происходит более глубокое погружение в инокультурную среду.

Некоторые исследователи называют иностранных студентов временными мигран-

тами [3], которые в период проживания за рубежом сталкиваются с двумя основными процессами адаптации: психологическим и социокультурным [4]. Психологическая адаптация связана с эмоциональным удовлетворением от успешной интеграции в новую социальную среду, в то время как социокультурная адаптация связана с процессом освоения социокультурных норм общества и ситуационными факторами, такими как культурная дистанция и предполагаемая дискриминация [5]. Для поддержания оптимального и сбалансированного равновесия в таком сложном и многоуровневом процессе, как учебная деятельность, необходимо опираться на систему «человек–среда» [6].

Дж. Берри и Б. Атака считают, что социокультурная адаптация требует не принятия иностранными студентами новых культурных норм и ценностей, а скорее понимания разницы между нормами и ценностями своей страны и страны обучения, а также умения справляться с этими различиями [7].

Изучая социокультурную адаптацию корейских студентов в Китае, исследователи Циньлан Лин и Лин Гао пришли к выводу, что, будучи частью повседневной жизни, социокультурная адаптация включает в себя такие важные аспекты, как среда обитания, нравственные нормы в обществе, социальные услуги, социальная поддержка [8]. Успешность социокультурной адаптации зарубежных студентов часто оказывает огромное влияние на академические результаты [9].

Российские исследования показывают, что ожидания иностранных студентов от российских вузов связаны с организацией и проведением разных мероприятий для содействия в адаптационном процессе. Однако на первом месте – практика изучения русского языка, основанная не на аудиторных занятиях, а на неформальном общении студентов вне учёбы [10].

В научном дискурсе существуют исследования, посвящённые изучению языковых, бюрократических, экономических, психологических и социально-культурных проблем

иностранных студентов [11]. В рамках межкультурной коммуникации рассматривается взаимодействие как отдельных индивидов, так и целых социальных групп с инокультурным окружением и интеграция как результат успешной адаптации иностранных студентов, их встроенность в структуры принимающего общества [12]. Первым и основным фактором, влияющим на адаптацию, при взаимодействии студентов из разных этнических групп является языковой барьер. Недостаточное владение языком и языковая неуверенность рассматриваются исследователями как одна из основных причин трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты в академическом или социальном контексте [13]. Язык можно считать наиболее важным контекстуальным фактором для адаптации приезжих [14]. Исходя из этой проблематики, мы можем предположить, что студенты взаимодействуют в основном с представителями своих культур и меньше – со студентами из других культур, что препятствует их социокультурной адаптации.

Методология и методы

Методология проведенного исследования основывается на структурной модели кросс-культурной адаптации Я. Кима, согласно которой важнейшим фактором, стимулирующим социокультурную адаптацию, является коммуникация. Только тогда, когда индивид начинает вступать в языковой контакт в иноязычной социокультурной среде, начинается процесс адаптации, а степень адаптированности индивида зависит от количества и характера общения с членами принимающего общества [15].

Для исследования мы выбрали ведущие вузы г. Москвы: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова и Российский университет дружбы народов. По данным Управления Федеральной службы государственной статистики по г. Москве и Московской области, в 2020–2021 гг. в государственных и муниципальных учреждениях высшего профессионального образования

г. Москвы обучалось более 2 тыс. азербайджанских студентов и более 15 тыс. китайских студентов⁶. Около 40% китайских студентов Москвы обучается в МГУ им. М.В. Ломоносова. В РУДН по количеству студентов Китай находится на втором месте (732 чел.), а Азербайджан – на седьмом (210 чел.)⁷. В РУДН уже много лет активно работает студенческое азербайджанское землячество, которое помогает молодым азербайджанцам адаптироваться в новых условиях вдали от родины. Поэтому одной из задач нашего исследования являлся анализ того, как студенческие организации участвуют в мероприятиях, направленных на скорейшую адаптацию студентов.

Методическая стратегия включала анкетный опрос студентов из Азербайджанской Республики и Китайской Народной Республики, обучающихся в ведущих московских вузах. Выборку составили 107 студентов: 45% азербайджанских студентов, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры, и 55% китайских студентов, обучающихся по программам магистратуры. Сбор данных проводился в ноябре–декабре 2021 г. с помощью стандартизированного бланка анкеты (платформа Google Forms). Для формирования выборки был использован метод «снежного кома». Возраст респондентов – от 21 до 35 лет. Выбор эмпирического объекта обусловлен особенностями социокультурной адаптации азербайджанских и китайских студентов во время их пребывания в российской столице.

Обсуждение результатов

Изучая теоретические основы исследования социокультурной адаптации иностран-

⁶ Форма N ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2021 год. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 26.09.2022).

⁷ Единая информационная справка РУДН. 2021.

ных студентов в университетах, мы обратили внимание, что большинство концепций сосредоточено непосредственно на моделях адаптации [16], но в некоторых концепциях применяется модель аккультурации [17]. Неоднократно используется интеракционистская теория В. Тинто, рассматривающего академическую и социальную интеграцию как важную детерминанту студенческого успеха [18]. Представлены и неспецифические теории адаптации, которые фокусируют своё внимание либо на действиях человека и его реакции на предъявляемые со стороны общества требования, либо на обществе и роли социальных институтов в адаптации иностранцев [19]: большое внимание уделяется психосоциальным детерминантам поведения для изучения особенностей личности [20]. Преобладают теории, которые сосредотачиваются на межличностных отношениях и социально-академической интеграции или ассимиляции. Таким образом, мы выявили, что процесс социокультурной адаптации иностранных студентов разворачивается в различных контекстах – от автономности до ассимиляции.

Приезжая в Россию на учёбу, иностранный студент попадает из предсказуемой, понятной ему среды, где устоявшиеся способы поведения гарантируют ему реализацию разных возможностей, в ситуацию неопределённости и появления новых трудностей, связанных с образовательным процессом на чужом языке [21]. Большинству студентов в той или иной степени приходится справляться со «стрессом аккультурации» [22] в течение первого года обучения. Социокультурную адаптацию в первый год обучения необходимо рассматривать не только как первичную социализацию (в основном бытовую, о чём было сказано выше), так как студентам приходится привыкать к новой культуре, языку, структуре вуза, но и как адаптацию к выбранной профессии и настроенность на неё.

Важными факторами в адаптации являются университет в целом и преподаватели в частности, снимающие аккультуративный

стресс у иностранных студентов и оказывающие им постоянную поддержку. Грамотно организованное обучение и преподавание, а также включение иностранных студентов в общественную деятельность института способствуют их социокультурной адаптации [23; 24]. В целом специфику первых двух лет обучения (с учётом подготовительного языкового года) можно охарактеризовать тремя основными положениями:

- 1) включение студентов в новую языковую среду;
- 2) освоение студентами новых форм межкультурного общения;
- 3) формирование нового отношения к будущей профессии при участии преподавателей и администрации вуза [25].

Китайские студенты – это особая этническая и социальная группа. Между ними и азербайджанскими или русскими студентами существуют ярко выраженные межкультурные различия, обусловленные особенностями мировоззрения и менталитета студентов. В первую очередь нас интересовала языковая адаптация, и мы предположили, что студенты из Азербайджана более компетентны в плане знания русского языка. Отвечая на вопрос об основных проблемах, с которыми они сталкиваются, китайские студенты отметили трудности в коммуникации с представителями других культур (35,7%) и трудности с языком (32,4%), в то время как половина азербайджанских студентов ответили, что не испытывают никаких трудностей.

Характеристики социокультурной адаптации детерминированы личностными, экономическими и психологическими особенностями респондентов. Несмотря на то, что целью нашего исследования являлась социокультурная адаптация иностранных студентов, мы не могли обойти вниманием данные особенности.

Мы зафиксировали интересное наблюдение, касающееся материальных трудностей: у азербайджанских студентов они занимают первое место (30,4%), тогда как у китайских

студентов – лишь пятое (10,7%) после проблем с коммуникацией, бытовых проблем, трудностей привыкания к другой культуре. Возможно, такие результаты связаны с особенностями менталитета китайцев, например, такими как самообладание, самоконтроль, необходимость самостоятельно решать любые проблемы. Китайские студенты в целом привычны к трудностям. Однако не стоит забывать, что образование в России, и тем более в Москве, обходится родителям студентов недёшево, и мы можем предположить, что наши китайские респонденты – выходцы из достаточно обеспеченных семей. Этот же вывод подтверждают и другие исследования. Обучение за границей в настоящее время перестало быть роскошью, доступной только элите китайского общества, как это было ещё несколько лет назад [21; 26]. Китай демонстрирует самый быстрый рост экономики в мире в последние десятилетия. И даже в пандемию это была одна из немногих стран мира, которая увеличила экономические показатели.

Многие материально обеспеченные китайские семьи сегодня имеют возможность направить своих детей на обучение за границу. Не стоит забывать и о проводившейся много лет в Китае демографической политике, ограничивающей рождаемость. Если ребёнок является единственным в китайской семье, то у него появляется шанс не только учиться за рубежом, но и быть полностью материально обеспеченным своими родственниками на время учёбы. Конечно, обучение в европейских и американских вузах считается более престижным, чем в российских, и многие китайские студенты опасаются, что после обучения в России они не приобретут того символического капитала, который имеют выпускники американских и западноевропейских университетов. Однако надо иметь в виду, что в России образование значительно дешевле, а по качеству не уступает мировым престижным университетам. Именно качество образования высоко оценили обе группы студентов, и по

данному вопросу мнения респондентов совпали у 70,5% азербайджанских студентов и 34,2% китайских.

Перед нами стояла задача выявить, какими знаниям о России обладали абитуриенты, когда планировали своё поступление в российские вузы. Нам интересно было выяснить не только уровень знаний учащихся из числа респондентов о России, но и их эмоциональную оценку нашей страны. Большинство азербайджанских студентов ответили, что знали о России всё, собираясь на учёбу, некоторые бывали и даже проживали в России до поступления. Что касается китайских студентов, достаточно часто встречался ответ о дружбе между Китаем и Россией, о добрососедстве. Студенты писали о знакомстве с русскими традициями, историей, русским балетом, о культуре и русском холоде. Вот лишь несколько ответов, на наш взгляд, наиболее ярко демонстрирующих удивительные, по мнению китайцев, особенности российской реальности: «хлеб является основным продуктом питания, а тропические фрукты в супермаркетах стоят дороже», «зимой в помещении достаточно тепло, чтобы носить футболку», «для посещения концертов необходимо надевать официальную одежду».

Вопрос о знании России позволил нам предварительно оценить факторы культурной адаптации студентов. От первоначальной подготовки к переезду в другую страну, изучения особенностей российского быта, культуры, истории зависит то, каким будет путь вхождения в российское общество иностранных студентов, в какой степени они будут испытывать трудности в процессе социокультурной адаптации и смогут ли они приобщиться к нормам и ценностям принимающей культуры. Здесь необходимо сделать отступление и уточнить, что организации предвыездной подготовки иностранных граждан любых категорий уделяется серьёзное внимание на уровне федеральных органов власти. В перспективе планируется создание центров подготовки в странах

Таблица 1

Факторы социобытовой адаптации азербайджанских и китайских студентов, % от числа опрошенных

Table 1

Factors of residential and social adaptation of Azerbaijani and Chinese students, % of the number of respondents

Факторы адаптации	Азербайджанские студенты	Китайские студенты
Язык	21,7	32,4
Общение	15,2	28,7
Обучение	8,7	11,8
Жильё	15,2	9,8
Питание	6,5	8,1
Нехватка свободного времени	23,9	7,0
Нет трудностей в быту	39,1	0,0

Источник: данные авторского исследования.

исхода, в первую очередь – для обучения иностранцев русскому языку, основам законодательства, во вторую – для выявления (через систему адаптационных тестов) потенциально лояльных/нелояльных к России иностранцев, въезжающих в нашу страну с любыми целями, в том числе учебными.

Последующие адаптационные стратегии иностранных студентов во многом зависят от первого года обучения. Значимыми факторами, определяющими успешность адаптации, в этот период становятся бытовые и прочие связанные с ними условия, т.е. приспособление приезжего к территории, климату, обучению, жилищу, пище, одежде, наличию свободного времени и т.д. Абсолютное большинство китайских респондентов (93,8%) отметили, что первый год обучения был самым трудным, они испытывали стресс и культурный шок. Приведём пример одного из ответов: «это связано с тем, что у меня на родине были другие условия жизни. Я жил с семьёй в большой квартире, а в Москве я живу с двумя студентами в одной комнате общежития». Отметим, что похожие ответы респондентов об условиях жизни на родине косвенно подтверждают наш вывод о материальной обеспеченности и достатке семей китайских студентов, обучающихся в России.

Что касается азербайджанских студентов, то для них не характерны особые труд-

ности первого года обучения, т.к. половина из них не смогла ответить, в какой период они испытывали наибольшие трудности в адаптации. Сравнительный анализ разных групп иностранных студентов определил наиболее значимые для каждой группы факторы социобытовой (первичной) адаптации (Табл. 1).

Бытовая адаптация является первичной в структуре социокультурной адаптации и обеспечивает дальнейшую интеграцию учащегося в образовательную сферу университета и принимающую культуру. По мере повышения комфорта и стабильности в решении бытовых проблем повышается и уровень социокультурной адаптации.

В общежитиях исследуемых нами вузов существует следующее правило: в комнате должны проживать студенты разных стран, говорящие на разных языках. Мы выяснили, что азербайджанские студенты в основном живут в университетских общежитиях, а китайские студенты ввиду национальных правил предпочитают снимать многоквартирные квартиры вблизи университетской зоны, делаясь комнатами только с представителями своей нации. С одной стороны, проживая вместе с соотечественниками, они имеют более комфортные бытовые и психологические условия, решают все проблемы вместе, помогают друг другу. С другой стороны, процесс адаптации при таком компактном про-

живании может проходить не так быстро, поскольку студенты мало общаются с представителями других национальных групп. В ответах китайских респондентов, проживающих в съёмных квартирах, не было выявлено серьёзных бытовых проблем, тогда как для проживающих в общежитиях наиболее распространёнными были ответы о плохих условиях проживания и требованиях специальных условий (одноместная комната, отдельный душ) – 23%, об отсутствии информации на иностранных языках (только на русском) – 41%, об отсутствии сотрудников в общежитии, которые могут говорить на иностранных языках, – 58% и другие.

Тем не менее респонденты обеих групп отмечали оперативную работу сотрудников общежитий и желание быстро оказать помощь в трудных ситуациях, что положительно влияет на социокультурную адаптацию студентов, позволяя им комфортно чувствовать себя среди студентов разных этнических групп.

Важнейшим фактором адаптационного процесса является этническая принадлежность, моно- или поликультурная среда. При этом адаптационный потенциал самих студентов зависит от степени ассоциированности с представителями своей этнической группы. Высокая степень ассоциированности не способствует сокращению культурных и этнических границ. 52,7% китайских студентов общаются только с однокурсниками и преподавателями по мере необходимости, чуть меньше (47,2%) ответили, что имеют много друзей среди российских студентов. В то же время абсолютное большинство (87,1%) азербайджанских студентов имеют много друзей и знакомых среди российских студентов и не только.

Межэтническая толерантность и полиэтничность российского общества благоприятно сказываются на социокультурной адаптации учащихся. Москва является полиэтничным сообществом. Лишь треть китайских студентов сталкивается в России с негативным отношением к себе из-за своей

национальности, и 70,6% никогда не сталкивались с ним. В азербайджанской группе мнения разделились почти поровну – 47,8% и 45,7% соответственно.

На наш взгляд, два фактора могут объяснить феномен негативного отношения к исследуемым группам студентов. Первый – контакты с местным населением: чем больше студенты взаимодействуют с местным населением, тем больше фиксируется негативных случаев. Мы предполагаем, что китайские студенты в основном ведут замкнутый образ жизни и мало взаимодействуют с российскими гражданами. Второй фактор – сложившиеся в обществе стереотипы об определённых этнических группах. Речь не идёт именно о студенческой аудитории, но в целом в российском обществе сложился образ азербайджанца как человека предприимчивого, склонного к постоянному поиску личной выгоды, что несёт скорее негативный оттенок и отражается на ответах наших респондентов.

Имея собственный преподавательский опыт в работе с исследуемыми группами студентов, мы можем сделать несколько выводов об активности китайских и азербайджанских студентов на занятиях. Азербайджанские студенты значительно более активны и не боятся ответить неправильно, тогда как китайские студенты, даже если знают правильный ответ, предпочитают быть сдержанными и редко проявляют активность, но при этом они всегда тщательно готовятся к занятиям и терпеливо ждут, когда преподаватель задаст вопрос или обратит на них внимание. Следует отметить роль преподавателя на занятиях с китайскими студентами, т.к. существуют некоторые особенности восприятия и анализа информации, организации занятий и контроля за работой китайских студентов. Но в целом наш опыт позволяет выразить мнение о доброжелательной обстановке в группах, где китайские студенты обучаются совместно с учащимися других национальностей, особенно если это студенты-магистранты.

Таблица 2

Факторы социокультурной адаптации азербайджанских и китайских студентов,
% от числа опрошенных

Table 2

Factors of sociocultural adaptation of Azerbaijani and Chinese students, % of the number of respondents

	Азербайджанские студенты	Китайские студенты
<i>Стереотипное восприятие определённых национальностей</i>		
Сталкивались ли Вы когда-нибудь с негативным (отрицательным) отношением к себе из-за своей национальности в России?		
Да, сталкиваюсь регулярно	6,5	0
Иногда	47,8	29,4
Нет, никогда	45,7	70,6
<i>Уровень общения с представителями других национальностей</i>		
Поддерживаете ли Вы отношения с россиянами?		
Да, у меня много друзей и знакомых среди российских студентов и не только	87,0	47,1
Общаюсь только с однокурсниками и преподавателями по мере необходимости	13,0	52,9
Чувствуете ли Вы себя комфортно (спокойно, хорошо) при общении с представителями других народов?		
Не задумывался об этом	8,7	20,0
Да, комфортно	73,9	66,7
По-разному	17,4	13,3
Как Вы думаете, полезно ли для Вас общение с людьми разных национальностей?		
Думаю, что это очень важно и полезно, так как мы живём среди людей разных национальностей	60,9	52,9
Я с удовольствием общаюсь с людьми разных национальностей	34,8	41,2
Мне спокойней, когда рядом только представители моего народа	4,3	0,0
<i>Сохранение национальных традиций и ценностей (связь с родиной)</i>		
Продолжаете ли Вы в России ходить в национальной одежде и соблюдать свои традиции?		
Всегда	6,5	0,0
Иногда	69,6	67,5
Никогда	23,9	29,4
Разговариваете ли Вы в публичных местах на родном языке?		
Всегда	10,9	5,9
Часто	63,1	82,4
Редко	19,6	11,8

Источник: данные авторского исследования.

Уровень социокультурной адаптации иностранных студентов детерминирован национальностью, отношением к сохранению традиций, родному языку, взаимодействием с разными этническими группами и обеспечивается множеством факторов коммуникационного взаимодействия. В ходе опроса мы выделили некоторые наиболее типичные факторы, в их числе: стереотипное восприятие определённых национальностей; уровень общения с представителями других национальностей; сохранение националь-

ных традиций и ценностей (связь с родиной) (Табл. 2). Кроме того, мы выяснили, что большинство азербайджанских и китайских студентов в той или иной мере продолжают соблюдать традиции своего народа, однако количество таких респондентов не превышает трети опрошенных в обеих группах. Данное положение мы объясняем высокой степенью адаптивности Азербайджана и Китая в мировом сообществе и успешностью первичной социализации студентов у себя на родине.

О противоречивости и неоднозначности процесса адаптации свидетельствует субъективное ощущение респондентов принадлежности к России. В частности, отвечая на вопрос: «Бывает, когда я забываю, что я в чужой стране, и чувствую себя как дома», половина китайских студентов ответили, что никогда не чувствуют себя в России как дома или испытывают это чувство крайне редко (50% и 13% соответственно). Противоположная картина наблюдается у азербайджанских студентов: иногда забывают, что они в чужой стране 54,3%, редко – 32,6%, никогда не забывают – 13%. Данное положение можно объяснить тем, что круг общения азербайджанских студентов в России значительно шире, а социальных контактов значительно больше. Кроме того, не стоит забывать об общности менталитета и истории российского и азербайджанского народа, что в целом увеличивает адаптационные ресурсы обследуемой группы студентов.

Практически во всех российских вузах, работающих с иностранными студентами, проводится значительное количество культурно-массовых и спортивных мероприятий, направленных в том числе на адаптацию иностранных студентов. Например, в Российской академии народного хозяйства и государственной службы большое внимание уделяется спортивным соревнованиям, в Томском политехническом университете большая часть культурно-массовых мероприятий направлена на распространение информации о культурном разнообразии и повышение уровня толерантности в университете.

Для улучшения материального положения и развития иностранных студентов в профессиональном плане вузы организуют мероприятие «День карьеры» с целью содействия занятости студентов и трудоустройству выпускников. Проект «ВРаботе» (“Be in work”), который проводит карьерный интенсив для иностранных студентов, предоставляет студентам-иностранцам возможность познакомиться с компаниями из разных

сфер деятельности, в которых по окончании обучения можно трудоустроиться. В 2022 г. в интенсиве, проходящем в МГИМО, приняли участие 152 студента из 15 московских вузов⁸.

В РУДН ежегодно в традиционном формате проводятся «Дни и Недели культуры», фестиваль «Планета Юго-Запад», предполагающие выставки сувениров, национальных костюмов и атрибутов, мастер-классы по приготовлению экзотических блюд, знакомство с историями и легендами разных народов, национальные танцы и музыку. На подобных мероприятиях иностранные студенты пытаются передать подробную информацию о своём национальном быте, общаются с другими иностранными и русскими студентами, что способствует их сближению и обмену информацией о своих культурах. Студенты разрабатывают проекты, цель которых заключается в оптимизации условий обучения русскому языку как иностранному, повышении мотивации у иностранных студентов к другим адаптивным процессам: изучению местной культуры, национальных обычаев и традиций в стране и регионе пребывания. Проходят конференции, посвящённые адаптации иностранных студентов⁹.

В МГУ им. М.В. Ломоносова создан Международный клуб для студентов «Russian actually», где у каждого иностранца есть возможность не только знакомиться со студентами из разных стран и практиковать русский язык, но и улучшать навыки меж-

⁸ Карьерный интенсив для иностранных студентов московских вузов “BE IN WORK”. URL: https://www.econ.msu.ru/students/eas/job_offer/eofsr/News.20220413131849_6278/ (дата обращения: 22.04.2022).

⁹ Вопрос адаптации иностранных студентов в условиях пандемии COVID-19 // Российский университет дружбы народов: официальный сайт. 2021. 11 мая. URL: <https://www.rudn.ru/media/news/international-cooperation/voprosy-adaptacii-inostrannyh-studentov-v-usloviyah-pandemii-covid-19-obsudili-na-nauchno-prakticheskoy-konferencii> (дата обращения: 22.04.2022).

культурной коммуникации и больше узнавать о русской культуре и истории.

Основываясь на личных наблюдениях, мы пришли к выводу, что подобного рода мероприятий проводится достаточно. Благодаря им в вузе формируется комфортная среда для социокультурной адаптации и формирования профессиональных стратегий студентов-адаптантов. Подобные мероприятия благоприятно сказываются на их социальной жизни. Однако мнения респондентов на этот счёт оказались несколько неожиданными. На вопрос о необходимости проведения в вузе определённых мероприятий, направленных на улучшение социокультурной адаптации иностранных студентов, в обеих группах большинство респондентов ответили, что такие мероприятия необходимы: 66,7% – в группе китайских студентов и 71,7% – в группе азербайджанских студентов.

Возможно, это свидетельствует о том, что несмотря на активную внеучебную деятельность университетов по адаптации иностранных студентов, этих мероприятий или недостаточно, или они не достигают поставленной цели и не вызывают интереса у студентов-иностранцев.

Выбранная адаптационная стратегия во многом зависит от первоначальных планов студентов на будущее. Выше мы отмечали значимость предвыездной подготовки студентов. Как правило, в этот период будущий студент уже определяет для себя срок обучения и, соответственно, срок пребывания в новой стране. Оно может быть как временным (от одного года до нескольких лет), так и постоянным, когда студент принял решение остаться после учёбы жить в той же стране.

В то же время высокая адаптированность студентов, которую мы понимаем как состояние благополучного взаимодействия личности с новой социальной средой, может менять первоначальные планы студентов. Временная образовательная миграция может стать постоянной и, наоборот, планы на постоянное проживание могут смениться только временным пребыванием в новой стране.

Мы задали вопрос об их планах нашим респондентам, чтобы определить их адаптационные стратегии на будущее. Большинство китайских студентов хотели бы вернуться домой после окончания учёбы (70,6%), некоторые – остаться жить в России (17,6%) и продолжить учёбу в аспирантуре (11,6%). Противоположная ситуация наблюдается среди азербайджанских студентов: где 50% опрошенных хотели бы остаться жить в России – 8,7% – вернуться на родину, 28,3% – продолжить учёбу в аспирантуре. Таким образом, планы на будущее становятся ключевым фактором, определяющим длительность пребывания иностранного студента в новой стране.

На наш взгляд, система социокультурной адаптации иностранных студентов должна формироваться на трёх уровнях: федеральном, региональном и университетском. На федеральном уровне она предполагает участие федеральных органов власти в разработке и принятии нормативно-правовых актов, регулирующих процессы адаптации иностранных студентов с упором на правовые, образовательные и социокультурные аспекты. На региональном уровне должна проводиться разработка дифференцированных программ для иностранных студентов по признакам этнической, образовательной, профессиональной и других видов специализации.

На университетском уровне важна разработка и реализация практических мероприятий, вовлечение в сложный многосторонний процесс социокультурной адаптации всех заинтересованных акторов: администрации вуза, преподавательского состава, студенческих организаций – для совместного решения возникающих проблем. Для более эффективной работы предлагаем создавать специализированные отделы по адаптации студентов, советы иностранных студентов. Таким образом, система адаптации иностранных студентов может быть основана на определённой структуре вуза, студенческих мероприятиях и информационном обеспечении.

В качестве рекомендаций мы предлагаем повысить активность всех заинтересованных сторон в деятельности по овладению иностранными студентами русским языком и проведении предварительной подготовки к выезду на учёбу в Россию, включающей в себя ознакомление с российской историей, традициями, культурой, особенностями повседневной жизни и менталитета.

Учитывая интерес иностранных студентов к предвизездной подготовке, некоторые университеты России начали внедрять цифровой подготовительный факультет для изучения русского языка в дистанционном формате. На таких факультетах предлагают не только обучение с преподавателями вуза, но и общение с российскими студентами¹⁰.

Заключение

В ходе исследования мы ставили задачу сравнить уровень адаптации азербайджанских и китайских студентов в условиях новой социокультурной среды, а также рассмотреть роль учебного заведения в разработке и реализации программ по адаптации иностранных студентов. Мы сосредоточились на эффектах адаптации применительно к двум разным этническим группам и контекстуальных факторах, таких как институциональная, социальная и физическая среда, влияющих на процесс адаптации студентов.

Результаты исследования позволили нам выделить объективные и субъективные факторы в процессах социокультурной адаптации студентов разных этнических групп. Так, объективными факторами являются социальный статус и материальное обеспечение семьи, национальность, возраст, уровень образования, этническая среда, а также место проживания студента. Субъективными факторами являются уровень коммуникативности, стрессоустойчивость, межлич-

ностное взаимодействие, связь с домом и родной, стереотипы, языковые барьеры и т.д. Любой из этих факторов в той или иной мере благоприятно или негативно сказывается на процессе социокультурной адаптации иностранных студентов. Опыт социокультурной адаптации иностранных студентов, основанный на их субъективном восприятии окружающей среды, может в конечном счёте не отражать реальную действительность.

Мы сделали вывод о том, что азербайджанские студенты лучше адаптируются к российской среде, их показатели социокультурной адаптации более высокие. Уровень адаптации китайских студентов ниже по всем показателям, однако при этом нельзя сказать, что студенты дезадаптированы. Они достаточно хорошо приспособлены к общебытовым условиям и в целом демонстрируют высокие показатели толерантности, уважения к принимающему сообществу, самооценки и способности контролировать своё психологическое состояние.

Следующий наш вывод – о слабой роли российских вузов как первоначальных акторов социокультурной адаптации. Необходимо реализовывать более эффективные мероприятия, направленные на скорейшее включение иностранных студентов в пространство вуза, знакомство с его структурой, учебным процессом, активностями, правилами поведения, культурой и ценностями.

Уникальность исследования обусловлена тем, что обозначенная авторами проблема ранее не была предметом сравнительного анализа. В научном дискурсе есть отдельные работы об особенностях менталитета китайских студентов и социокультурной адаптации азербайджанских студентов. Авторы постарались максимально раскрыть проблемы социокультурной адаптации иностранных студентов, обладающих разным менталитетом и особенностями, однако мы понимаем, что некоторые ограничения не позволили нам сделать это в полной мере. Необходимо учитывать отсутствие текущих исследований по данной проблематике.

¹⁰ Цифровой подготовительный факультет РУДН помогает изучать русский язык в любой точке мира // Редакция портала «Русский мир». 2020. 11.12. URL: <https://russkiymir.ru/news/281332/> (дата обращения: 22.04.2022).

Таким образом, интерпретация результатов нашего исследования не может быть объединена с соответствующей литературой, чтобы обеспечить конвергенцию или возможные расхождения. Тем не менее, наши научные разработки открывают перспективы для проведения дальнейших сравнительных исследований социокультурной адаптации иностранных студентов разных национальностей.

Литература

1. *Абдуллаев П.С.* Русский и азербайджанский языки как объекты языковой политики в Азербайджанской Республике // Политическая лингвистика. 2021. № 2 (86). С. 134–145. DOI: 10.12345/1999-2629_2021_02_13
2. *Кононов А.А., Леденёва В.Ю.* Адаптация и интеграция международных мигрантов: теоретико-методологические проблемы // Мировая экономика и международные отношения. 2021. Т. 65. № 4. С. 103–112. DOI: 10.20542/0131-2227-2021-65-4-103-112
3. *Ward K.* Thinking Beyond Berry's Concepts: A New Perspective on Belonging, Acculturation, and Cross-Cultural Relations // International Journal of Intercultural Relations. 2008. No. 32. P. 105–114. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2007.11.002
4. *Ward K., Kennedy A.* What is "culture" for a mixed culture? Comparative studies of temporal adaptation // Journal of Cross-Cultural Psychology. 1993. Vol. 24. No. 2. P. 221–249. DOI: 10.1177/0022022193242006
5. *Ward K., Kennedy A.* Measurement of sociocultural adaptation // International Journal of Intercultural Relations. 1999. Vol. 23. No. 4. P. 659–677. DOI: 10.1016/S0147-1767(99)00014-0
6. *Ямщикова О.А.* Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в России: психолого-педагогический аспект // Сибирский психологический журнал. 2005. № 21. С. 89–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12610408> (дата обращения: 15.02.2022).
7. *Berry J., Ataca B.* Factors of Cultural Stress // Fink G. (Ed.). Encyclopedia of Stress. San Diego, CA: Academic Press, 2007. Vol. 1. P. 672–678. DOI: 10.1016/B978-012373947-6.00106-9
8. *Qinlan Lin, Ling Gao.* Study on Paths of Affect Factors on Adaption to University Life of Chinese International Students in Korea – Choosing Korean Training Chinese Students as Main Investigation Objects // Engineering. 2013. No. 5. P. 158–162. DOI: 10.4236/eng.2013.510B034
9. *Li Jiaqi, Yanlin Wang, Feiya Xiao.* East Asian International Students and Psychological Well-Being: A Systematic Review // Journal of International Students. 2014. Vol. 4. No. 4. P. 301–313. DOI: 10.32674/jis.v4i4.450
10. *Капезина Т.Т.* Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе // Наука. Общество. Государство. 2014. Т. 1. № 5. С. 129–138. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22842132> (дата обращения: 15.02.2022).
11. *Kashima E.S., Lob E.* The acculturation of foreign students: the impact of international, national and connected communication and the need for closure // International Journal of Intercultural Relations. 2005. Vol. 30. No. 4. P. 471–485. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2005.12.003
12. *Камафа И.* Влияние социокультурных различий на процессы адаптации иностранных учащихся в СССР/РФ // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2014. № 43. С. 275–278. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21856485> (дата обращения: 12.02.2022).
13. *Chakir G.* Status ego-identical and psychological well-being among young people in Turkey // Identity: International Journals of Research and Research. 2014. No. 14. P. 230–239. DOI: 10.1080/15283488.2014.921169
14. *Erturk S., Nguyen Lam A.* Adaptation of Turkish international students in Hungary and the United States: A comparative case study // International Journal of Intercultural Relations. 2022. Vol. 86. P. 1–13. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2021.10.006
15. *Kim Yu.Yu.* (2005). Association and dissociation: A contextual theory of interethnic communication // Gudykunst, W.B. (Ed.). Theories about intercultural communication. Sage Publications Ltd., 2005. P. 323–349. DOI: 10.1002/9781118783665.ieicc0010
16. *Volet S., Jones K.* Cultural Transitions in the World: Individual Adaptation, Translation, and the World // Transitions Between Schools and Cultures (Advances in Motivation and Achievement. 2012. Vol. 17. Emerald Group Publishing Limited, Bingley. P. 241–284. DOI: 10.1108/S0749-7423(2012)0000017012
17. *Гребенникова И.А.* Инкультурация и аккультурация иностранных студентов в межкультурном взаимодействии // Современный учёный. 2018. № 4. С. 10–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36781894> (дата обращения: 15.02.2022).

18. Tinto V. Classes as Communities: Exploring the Educational Character of Student Perseverance // *Journal of Higher Education*. 1997. Vol. 68. No. 6. P. 599–623. DOI: 10.2307/2959965
19. Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of culture and adaptation of students who have chosen // *Research in Higher Education*. Vol. 33. No. 1. P. 63–75. DOI: 10.1080/03075070701794833
20. Ward C., Bochner S., Furnham A. *The Psychology of Culture Shock* (2nd ed.). Boston: Routledge, 384 p. DOI: 10.4324/9781003070696
21. Варламова Н.В. Особенности менталитета китайских студентов // Омский научный вестник. 2012. № 1 (105). С. 31–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17914759> (дата обращения 15.02.2022).
22. Berry J. Immigration, acculturation and adaptation // *Applied psychology: International review*. 1997. Vol. 46 (1). P. 5–34. DOI: 10.1111/J.1464-0597.1997.TB01087.X
23. Овсянникова И.Г., Терещенко Т.М. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2018. № 3 (126). С. 41–46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32729996> (дата обращения: 15.02.2022).
24. Безносова М.И. Социокультурная среда как фактор привлекательности российских вузов (на примере Удмуртского государственного университета, Россия) // *Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения*. 2020. Т. 4. № 4. С. 467–471. DOI: 10.35634/2587-9030-2020-4-4-467-471
25. Ефимова О.Б., Якимов А.Н. Адаптация иностранных студентов: методики, подходы, практики. СПб.: ПСП-Фонд, 2020. 48 с.
26. Донецкая С.С., Ли М. Китайские студенты за рубежом: динамика численности и цели выезда // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 6. С. 153–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-6-153-168

Статья поступила в редакцию 01.05.22

Принята к публикации 12.07.22

References

1. Abdullaev, R.S. (2021). Russian and English Languages as Objects of Language Policy in the Republic of Azerbaijan. *Politicheskaya lingvistika = Political Linguistics*. No. 2 (86), pp. 134–145, doi: 10.12345/1999-2629_2021_02_13. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Kononov, L.A., Ledeneva, V.Yu. (2021). Adaptation and Integration of Local Migrants: Theoretical and Methodological Problems. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya = World Economy and Reverse Relations*. Vol. 65, no. 4, pp. 103–112, doi: 10.20542/0131-2227-2021-65-4-103-112 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Ward, K. (2008). Thinking Beyond Berry's Concepts: A New Perspective on Belonging, Acculturation, and Cross-Cultural Relations. *International Journal of Intercultural Relations*. No. 32, pp. 105–114, doi: 10.1016/j.ijintrel.2007.11.002
4. Ward, K., Kennedy, A. (1993). What is "Culture" for a Mixed Culture? Comparative Studies of Temporal Adaptation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 24, no. 2, pp. 221–249, doi: 10.1177/0022022193242006
5. Ward, K., Kennedy, A. (1999). Measurement of Sociocultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 23, no. 4, pp. 659–677, doi: 10.1016/S0147-1767(99)00014-0
6. Yamshchikova, O.A. (2005). Actual Problems of Teaching Foreign Students in Russia: Psychological and Pedagogical Aspect. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal*. No. 21, pp. 89–93. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12610408> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Berry, J., Ataca, B. (2007). Factors of Cultural Stress. In: Fink G. (Ed.). *Encyclopedia of Stress*. Vol. 1. San Diego, CA, Academic Press, pp. 672–678, doi: 10.1016/B978-012373947-6.00106-9
8. Qinlan Lin, Ling Gao (2013). Study on Paths of Affect Factors on Adaption to University Life of Chinese International Students in Korea — Choosing Korean Training Chinese Students as Main Investigation Objects. *Engineering*, No. 5, pp. 158–162, doi: 10.4236/eng.2013.510B034
9. Li Jiaqi, Yanlin Wang, Feiya Xiao (2014). International Students from East Asia and Psychological Well-being: A Systematic Review. *Journal of International Students*. No. 4, pp. 301–313, doi: 10.32674/jis.v4i4.450

10. Kapezina, T.T. (2014). Problems Associated with Industrial Students in the Russian Language. *Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo = Science. Society. State*. Vol. 1, no. 5, pp. 129-138. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22842132> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Kashima, E.S., Loh, E. (2005). The Acculturation of Foreign Students: The Impact of International, National and Connected Communication and the Need for Closure. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 30, no. 4, pp. 471-485, doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.12.003
12. Camara, I. (2014). Influence of Sociocultural Frequencies on the Processes of Adaptation of Foreign Students in the USSR/RF. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta = Bulletin of the North Caucasian Federal University*. Vol. 4, no. 43, pp. 275-278. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21856485> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Chakir, G. (2014). Status Ego-identical and Psychological Well-being Among Young People in Turkey. *Identity: International Journals of Research and Research*. No. 14, pp. 230-239, doi: 10.1080/15283488.2014.921169
14. Erturka, S., Nguyen, L. (2022). Adaptation of Turkish International Students in Hungary and the United States: A Comparative Case Study. *International Journal of Intercultural Relations*. No. 86, pp. 1-13, doi:10.1016/j.ijintrel.2021.10.006
15. Kim, Yu.Yu. (2005). Association and Dissociation: A Contextual Theory of Interethnic Communication. In: Gudykunst, W.B. (Ed.). *Theories about intercultural communication*, Sage Publications Ltd., pp. 323-349, doi: 10.1002/9781118783665.ieicc0010
16. Volet, S., Jones, K. (2012). Cultural Transitions in the World: Individual Adaptation, Translation, and the World. In: Kia, A., Kia, A., Urdan, T.S. (Eds.). *Transitions Between Schools and Cultures* (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 17), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 241-284, doi: 10.1108/S0749-7423(2012)0000017012
17. Grebennikova, I.A. (2018). Inculturation and Acculturation of Foreign Students in the Intercultural Space. *Sovremennyyi uchyonyi = Modern Scientist*. Vol. 4, pp. 10-13. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36781894> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Tinto, V. (1997). Classes as Communities: Exploring the Educational Character of Student Perseverance. *Journal of Higher Education*. Vol. 68, no. 6, pp. 599-623, doi:10.2307/2959965
19. Zhou, Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. (2008). Theoretical Models of Culture and Adaptation of Students Who Have Chosen. *Research in Higher Education*, Vol. 33, no. 1, pp. 63-75, doi: 10.1080/03075070701794833
20. Ward, C., Bochner, S., Furnham, A. (2001). *The Psychology of Culture Shock* (2nd ed.). Boston : Routledge, doi: 10.4324/9781003070696
21. Varlamova, N.V. (2012). Features of the mentality of Chinese students. *Omskiy nauchnyi vestnik = Omsk Scientific Bulletin*. No. 1 (105), pp. 31-34. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17914759> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
22. Berry, J. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied psychology: International Review*. Vol. 46 (1), pp. 5-34, doi: 10.1111/J.1464-0597.1997.TB01087.X
23. Ovsyannikova, I., Tereshchenko, T.M. (2018). Sociological Studies of the Adaptation of Culture in the Russian Language. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. No. 3 (126), pp. 41-46. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32729996> (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
24. Beznosova, M.Ya. (2020). Sociological Culture that Russians are in Love. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sotsiologiya. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya = Bulletin of the Udmurt University. Sociology. Political Science. International Relationships*. Vol. 4, no. 4, pp. 467-471, doi 10.35634/2587-9030-2020-4-4-467-471 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Efimova, O.B., Yakimov, A.N. (2020). *Adaptatsiya inostrannykh studentov: metodiki, podkhody, praktiki* [Adaptation of Foreign Students: Methods, Approaches, Practices]. St. Petersburg : PSP-Fund, 48 p. (In Russ.).
26. Donetskaya, S.S., Lee, M. (2020). Chinese Students Abroad: Dynamics of the Number and Purpose of Departure. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 153-168, doi: 10.31992/0869-3617-2020-6-153-168 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 01.05.22
Accepted for publication 12.07.22*

Субъектность, самоэффективность и психологическое благополучие: сравнительное исследование российских и казахстанских студентов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-135-149

Маралов Владимир Георгиевич – д-р психол. наук, проф., кафедра психологии, ORCID: 0000-0002-9627-2304, Researcher ID: X-5925-2018, Scopus ID: 57128513900, vgmaralov@yandex.ru

Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Россия

Адрес: 162600, Вологодская обл., г. Череповец, проспект Луначарского, 5

Кариев Адлет Дюсембаевич – канд. пед. наук, зав. кафедрой дошкольного и начального образования, ORCID: 0000-0002-7789-9080, Scopus ID: 5720222355, adlet.kariyev@gmail.com

Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан

Адрес: 050000, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Айтеке Би, 99

Крежевских Ольга Валерьевна – канд. пед. наук, доцент, директор института психологии и педагогики, ORCID: 0000-0002-2227-4702, Scopus ID: 57207945765, Researcher ID: ABF-4845-2020, MailOlga84@mail.ru

Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, Россия

Адрес: 641870, Российская Федерация, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Кудака Марина Александровна – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой психологии, ORCID: 0000-0003-0352-390X, Researcher ID: V-2277-2018, kydakam@mail.ru

Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Россия

Адрес: 162600, Вологодская обл., г. Череповец, проспект Луначарского, 5

Агеева Лариса Евгеньевна – канд. пед. наук, ассоциир. проф. кафедры дошкольного и начального образования, ORCID: 0000-0002-6692-9985, Scopus ID: 57212621246, Web of Science Researcher ID: ABE-6524-2021, ageevale_1971@mail.ru

Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан

Адрес: 050000, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Айтеке Би, 99

Агранович Елена Николаевна – PhD, и.о. ассоциир. проф. кафедры дошкольного и начального образования, ORCID: 0000-0002-6111-5552, elenkaagr@mail.ru

Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан

Адрес: 050000, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Айтеке Би, 99

***Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречий между требованиями, предъявляемыми системой высшего образования к личности молодого человека, и его реальными возможностями, проявляющимися в способности или неспособности быть субъектом своей деятельности и своего развития. Необходимость разрешения этого противоречия и определила цель настоящего исследова-*

дования – выявить уровень выраженности и структуру субъектных свойств личности студентов, их взаимосвязь с самоофективностью и психологическим благополучием. В работе использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования, в частности, опросники на выявление уровня развития субъектности личности (М.А. Щукина), общей и социальной самоофективности (М. Шеер и Дж. Маддукс, адаптация А.В. Бояринцевой), психологического благополучия (К. Рифф, адаптация Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко). Математическая обработка проводилась с использованием критерия Φ^* (угловое преобразование Фишера), а также методов корреляционного анализа с применением линейного коэффициента корреляции Пирсона. В качестве испытуемых выступили студенты ряда вузов Российской Федерации и Республики Казахстан. Всего в исследовании приняли участие 277 студентов педагогического и психолого-педагогического профиля подготовки, из них женщин – 266 (96%), мужчин – 11 (4%), средний возраст – 19,5 лет ($SD=1,5$). В результате не было выявлено принципиальных различий в структуре и в проявлениях субъектности в зависимости от места проживания, национальных и культурных традиций, что свидетельствует о существовании некоторых общих закономерностей в становлении субъектности будущего педагога или психолога. Высокий уровень субъектности был обнаружен у 57,04% респондентов, средний – у 38,98%, низкий – у 3,98%. Установлено, что уровень субъектности положительно коррелирует с самоофективностью в предметной деятельности, с социальной самоофективностью и с психологическим благополучием личности. Выявлено, что высокий уровень психологического благополучия может быть и у студентов с низкой субъектностью, выполняя при этом компенсаторную функцию. Полученные результаты могут быть использованы в ходе обучения студентов, а также в работе кураторов студенческих групп и в деятельности психологической службы вузов.

Ключевые слова: субъектность, самоофективность, психологическое благополучие студента, психологический капитал

Для цитирования: Маралов В.Г., Кариев А.Д., Крежевских О.В., Кудак М.А., Агеева Л.Е., Агранович Е.Н. Субъектность, самоофективность и психологическое благополучие: сравнительное исследование российских и казахстанских студентов // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 135–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-135-149

Students' Subjectness, Self-Efficacy and Psychological Well-Being: Comparative Research of Russian and Kazakhstan Students

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-135-149

Vladimir G. Maralov – Dr. Sci. (Psychology), Prof., the Department of Psychology, ORCID: 0000-0002-9627-2304, Researcher ID: X-5925-2018, Scopus ID: 57128513900, vgmara1ov@ya1dex.ru
Cherepovets State University, Cherepovets, Russia
Address: 5, Lunacharskogo ave., Cherepovets, 162600, Russian Federation

Adlet D. Kariyev – Cand. Sci. (Education), Head of the Department of Preschool and Primary Education, ORCID: 0000-0002-7789-9080, Scopus ID: 5720222355, adlet.kariyev@gmail.com
Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan
Address: 99, Aiteke Bi str., Almaty, 050000, Republic of Kazakhstan

Olga V. Krezhevskikh – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Director of the Institute of Psychology and Pedagogy, ORCID: 0000-0002-2227-4702, Scopus ID: 57207945765, Researcher ID: ABF-4845-2020, MailOlga84@mail.ru

Shadrinsky State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

Address: 3, K. Liebknecht str., Shadrinsk, 641870, Russian Federation

Marina A. Kudaka – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Head of the Department of Psychology, ORCID: 0000-0003-0352-390X, Researcher ID: V-2277-2018, kydakam@mail.ru

Cherepovets State University, Cherepovets, Russia

Address: 5, Lunacharskogo ave., Cherepovets, 162600, Russian Federation

Larisa E. Ageeva – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Department of Preschool and Primary Education, ORCID: 0000-0002-6692-9985, Scopus ID: 57212621246, Web of Science Researcher ID: ABE-6524-2021, ageevale_1971@mail.ru

Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Address: 99, Aiteke Bi str., Almaty, 050000, Republic of Kazakhstan

Elena N. Agranovich – PhD in Education, Acting Assoc. Prof., the Department of Preschool and Primary Education, ORCID: 0000-0002-6111-5552, elenkaagr@mail.ru

Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Address: 99, Aiteke Bi str., Almaty, 050000, Republic of Kazakhstan

Abstract. The relevance of the study is due to the need to resolve the contradictions between the requirements of higher education for the personality of a young person and his real capabilities, manifested in the ability or inability to be the subject of his activity and his development. The need to resolve this contradiction has determined the purpose of this study – to identify the level of expression and structure of the subjective properties of students' personality, their relationship with self-efficacy and psychological well-being. The work used a set of theoretical and empirical research methods, in particular, questionnaires to identify the level of an individual subjectivity development (M.A. Shchukina), general and social self-efficacy (M. Sherer and J. Maddux, adaptation by A.V. Boyarintseva), psychological well-being (K. Riff, adaptation by T.D. Shevelenkova and P.P. Fesenko). Mathematical processing was carried out using the criterion φ^* – Fisher's angular transformation, as well as methods of correlation analysis using the linear Pearson correlation coefficient. The subjects were students of a number of universities of the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan. A total of 277 students majoring pedagogy and psychology took part in the study, among them 266 (96%) women, 11 (4%) men, average age 19.5 years (SD=1.5). As a result, no fundamental differences were revealed in the structure and manifestations of subjectivity depending on the place of residence, national and cultural traditions, which indicates the existence of some general patterns in the formation of the subjectivity of a future teacher or psychologist. A high level of subjectivity was identified in 57.04% respondents, medium – in 38.98%, low – in 3.98%. It has been established that the level of subjectivity positively correlates with self-efficacy in objective activity, with social self-efficacy and with the psychological well-being of an individual. It was revealed that students with low subjectivity can also have a high level of psychological well-being, while performing a compensatory function. The results obtained can be used in the course of student training, as well as in the work of curators of student groups and in the activities of the psychological service of universities.

Keywords: subjectness, self-efficacy, student's psychological well-being, psychological capital

Cite as: Maralov, V.G., Kariyev, A.D., Krezhevskikh, O.V., Kudaka, M.A., Ageeva, L.E., Agranovich, E.N. (2022). Students' Subjectness, Self-Efficacy and Psychological Well-Being: Comparative Research of Russian and Kazakhstan Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 135-149, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-810-135-149 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Высшее образование в России и за рубежом за последние десятилетия претерпело ряд существенных изменений и характеризуется рядом особенностей. К ним относятся: глобализация и интернационализация, организация обучения на основе компетентностного подхода, цифровизация образования, внедрение гибридного, т. е. смешанного, обучения, где аудиторные занятия сочетаются с дистанционными формами работы при широком использовании цифровых технологий и др. [1–4] Все эти особенности требуют от студентов «инновационных компетенций», включая способность к творческому решению проблем, системное мышление, целеустремлённость, умение работать в команде [5], а также наличия таких социально-психологических установок, которые способствовали бы готовности студентов к изменениям [6], иными словами, – высокого уровня субъектности как способности самостоятельно принимать важные решения, брать на себя ответственность за выбор и построение своего жизненного пути.

К настоящему времени в науке имеются достаточно противоречивые сведения об уровне развития субъектности студентов. Например, в диссертационном исследовании А.Ф. Березина [7], подготовленном ещё в 2002 г., только 15% студентов обладают высоким уровнем субъектности и самостоятельности в учебной деятельности. Согласно данным Н.М. Сараевой [8], полученным уже в 2014 г., 52,5% студентов обладают высоким уровнем автономности в учебной деятельности, одного из важнейших свойств субъектности, 22,5% – низким, остальные занимают промежуточное положение. В статье Б.Е. Фишмана [9], опубликованной в 2019 г., отмечается, что только у 27,6% студентов субъектность сформирова-

на на высоком уровне, у 52,5% – на среднем и у 19,8% – на низком.

В соответствии с этим возникает вопрос, насколько у современных студентов сформированы субъектные свойства личности, какие из них выражены в большей, а какие в меньшей степени? А учитывая тот факт, что человек как субъект в своей деятельности опирается на свой психологический капитал, основу которого составляет самооффективность [10], демонстрируя при этом различный уровень психологического благополучия [11], целесообразно поставить вопрос о том, как связаны между собой уровень субъектности, самооффективность и психологическое благополучие студентов?

Необходимость ответа на эти вопросы и определила *цель* настоящего исследования – выявить уровень выраженности и структуру субъектных свойств личности студентов, их взаимосвязь с самооффективностью и психологическим благополучием.

В качестве *гипотез* исследования выступили следующие предположения:

- современные студенты могут существенно отличаться друг от друга как по уровню развития субъектности в целом, так и по структуре субъектных свойств личности; можно предположить, что в структуре субъектных свойств менее всего будут выражены те, которые связаны с автономностью и креативностью;

- существует прямая положительная связь самооффективности с уровнем развития субъектности личности, что не исключает различной по силе и по статистической значимости связи с отдельными показателями субъектности личности студентов;

- высокий уровень субъектности будет положительно связан с высоким уровнем психологического благополучия, при низком же

уровне субъектности личности психологическое благополучие может быть различным.

Материалы и методы

Методологической основой настоящего исследования выступил системно-субъектный подход, введенный в обиход Е.А. Сергиенко [12], согласно которому человек как субъект своей деятельности, отношений и развития выступает одновременно и как носитель системности во взаимодействии с окружающей действительностью. Теоретической основой являются представления современной психологии о субъектности, самооэффективности и психологическом благополучии.

Под субъектностью, а в зарубежной психологии – агентностью, или агентивностью, понимается способность человека к автономии и активности, управлению своей жизнедеятельностью и развитием. В контексте заявленной темы исследования нас интересует в первую очередь проблема субъектных свойств человека, в частности студента. В литературе представлено значительное число работ, в которых предлагаются свои оригинальные подходы к их выделению [13–15]. В настоящем исследовании за основу взята модель субъект-объектных атрибутов человека, предложенная Л.В. Алексеевой [16], которая затем была конкретизирована и обоснована М.А. Щукиной [17]. Эта модель включает в себя шесть пар характеристик: «активность – реактивность», «автономность – зависимость», «целостность – неинтегративность», «опосредованность – непосредственность», «креативность – репродуктивность», «самоценность – малоценность».

Согласно А. Бандуре основанием субъектности является самооэффективность [18], проявляющаяся в уверенности человека в том, что поставленные цели будут достигнуты, а задачи решены. В соответствии с целями настоящего исследования нас интересовала в первую очередь проблема взаимосвязи самооэффективности с субъектными свойствами. Обзор специальных работ показал, что здесь не существует однозначно-

го ответа. Например, Т. Лукас с соавторами [19] выявили прямую связь самооэффективности с независимостью личности. В исследовании же А. Толедано-Гонсалеса с коллегами [20] подчеркивается, что многое определяется характером задачи и контингентом людей. Не было также сделано однозначных выводов относительно взаимосвязи самооэффективности и активности личности [21]. То же самое можно сказать и относительно взаимосвязи самооэффективности и креативности. По одним данным, здесь обнаруживается прямая связь [22], по другим – криволинейная зависимость [23].

Включаясь в процесс жизнедеятельности, выступая в качестве её субъекта, человек может находиться на различных уровнях психологического благополучия. Это понятие было введено в научный обиход Н. Бредбёрном, [24], конкретизировано К.Д. Рифф [11] и получило новую трактовку в контексте позитивной психологии М. Селигмана [25]. Проблема психологического благополучия студентов активно обсуждается в современной психологии. Выявлена её взаимосвязь с жизнестойкостью, оптимизмом, стрессом [26], а также со здоровым образом жизни [27]. Установлено, что психологическое благополучие претерпевает изменения в процессе обучения, и далеко не всегда в лучшую сторону [28], может быть по-разному связано с уровнем субъектности личности [29]. Согласно Г.К. Смитю с соавторами [30], субъектность положительно влияет на психологическое благополучие. По мнению В.С. Хельгесона [31], для психологического благополучия важна не только субъектность, но и полноценное общение. Отсутствие какого-либо одного из этих компонентов приводит к дискомфорту и даже к нарушениям здоровья. Установлено также, что повышенный уровень субъектности, проявляющийся во вседозволенности, не способствует ощущению психологического благополучия, а, наоборот, коррелирует с дисфорией [32].

Обратимся к характеристике методов исследования. В качестве эмпирических мето-

дов сбора данных были использованы: опросник «Уровень развития субъектности личности» (УРСА) М.А. Щукиной [17]; опросник «Определение общей и социальной самоэффективности» М. Шеера и Дж. Маддукса [33] в адаптации А.В. Бояринцевой; опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) [34]. Математическая обработка проводилась с использованием критерия φ^* – углового преобразования Фишера, а также методов корреляционного анализа с применением линейного коэффициента корреляции Пирсона. Для удобства сопоставления результатов и корректного применения методов математической статистики все данные по всем шкалам опросников были переведены в десятибалльные шкалы.

В качестве испытуемых выступили студенты ряда вузов Российской Федерации и Республики Казахстан. Исследование проводилось на контингенте студентов педагогической, психологической и психолого-педагогической направленности подготовки. Сюда вошли студенты – будущие дошкольные работники, учителя начальных классов, психологи, педагоги-психологи. Женщин – 266 чел. (96%), мужчин – 11 чел. (4%). Средний возраст – 20,9 лет. Российских студентов – 142 чел., из них студенты Череповецкого государственного университета (г. Череповец, Вологодская область) составили 88 чел., студенты Шадринского государственного педагогического университета (г. Шадринск, Курганская область) – 54 чел. Казахстанских студентов – 135 чел., все обучаются в Казахском национальном женском педагогическом университете (г. Алматы). Исследование проводилось в феврале – мае 2022 г.

Преобладание в выборке испытуемых представителей женского пола составляет ограничение настоящего исследования. К сожалению, и в России, и в Казахстане на педагогические и психолого-педагогические направления подготовки в вузах идут в основном женщины, поэтому все выводы в настоящей работе сделаны с учётом этого ограничения.

Результаты

Обратимся к основным результатам исследования. Прежде всего, дадим общую характеристику основных изучаемых параметров. Уровни выраженности субъектности, самоэффективности и психологического благополучия студентов в сравнении российской и казахстанской выборки испытуемых представлены в *таблице 1*.

Как видно из таблицы 1, высокий уровень субъектности выявлен у 57,04% (158 чел.), средний – у 38,98% (108 чел.), низкий – у 3,98% (11 чел.). Статистически значимых различий в российской и казахстанской выборках обнаружено не было. Это свидетельствует о том, что существуют некоторые общие тенденции, которые не зависят ни от места проживания, ни от культурных традиций.

Примерно такие же закономерности обнаружены и относительно других изучаемых параметров личности. Высокий уровень самоэффективности в сфере предметной деятельности выявлен у 66,06% (183 чел.), средний – у 29,24% (81 чел.), низкий – у 4,7% (13 чел.). Высокий уровень социальной самоэффективности обнаружен у 36,82% (102 чел.), средний – у 41,52% (115 чел.), низкий – у 21,66% (60 чел.). В российской и казахстанской выборках различия по высокому и среднему уровню не выявлены, различия по низкому уровню не носят принципиального характера. Обращает на себя внимание тот факт, что самоэффективность в области предметной деятельности оценивается у себя студентами выше, чем социальная эффективность (высокий уровень: 66,06% и 36,82%, $\varphi^* = 6,97$, $p \leq 0,001$; низкий уровень: 4,7 и 21,66, $\varphi^* = 6,26$, $p \leq 0,001$). Это свидетельствует о том, что студенты более уверенно себя чувствуют в предметных видах деятельности, в том числе и в учёбе, чем в сфере межличностного общения и взаимодействия. Это вполне объяснимо особенностями возраста и высокой значимостью межличностного взаимодействия для личности.

Что касается психологического благополучия, то здесь вырисовывается достаточно благоприятная картина. У 77,26% (214 чел.)

Таблица 1

Уровни выраженности субъектности, самоэффективности и психологического благополучия студентов

Table 1

Degrees of students' subjectivity, self-efficacy and psychological well-being expression

Уровни	Студенты в целом		Российские студенты		Казахстанские студенты		Статистическая значимость различий (критерий φ^* – угловое преобразование Фишера)
	N	%	N	%	N	%	
Субъектность – объектность (в целом)							
Высокий	158	57,04	85	59,86	73	54,07	$\varphi^* = 0,98$, не значимо
Средний	108	38,98	50	35,21	58	42,96	$\varphi^* = 1,33$, не значимо
Низкий	11	3,98	7	4,93	4	2,97	$\varphi^* = 0,81$ не значимо
Всего:	277	100	142	100	135	100	
Самоэффективность в сфере предметной деятельности							
Высокий	183	66,06	92	64,79	91	67,41	$\varphi^* = 0,45$, не значимо
Средний	81	29,24	40	28,17	41	30,37	$\varphi^* = 0,42$, не значимо
Низкий	13	4,7	10	7,04	3	2,22	$\varphi^* = 1,96$, $p \leq 0,05$
Всего:	277	100	142	100	135	100	
Социальная самоэффективность							
Высокий	102	36,82	48	33,8	54	40	$\varphi^* = 1,06$, не значимо
Средний	115	41,52	56	39,44	59	43,7	$\varphi^* = 0,72$, не значимо
Низкий	60	21,66	38	26,76	22	16,3	$\varphi^* = 2,13$, $p \leq 0,05$
Всего:	277	100	142	100	135	100	
Психологическое благополучие							
Высокий	214	77,26	112	78,87	102	75,56	$\varphi^* = 0,68$, не значимо
Средний	62	22,38	30	21,13	32	23,7	$\varphi^* = 0,54$, не значимо
Низкий	1	0,36	0	0	1	0,74	φ^* – не вычислялся
Всего:	277	100	142	100	135	100	

испытуемых выявлен высокий уровень психологического благополучия, у 22,38% (62 чел.) – средний уровень, студентов с низким уровнем практически обнаружено не было (0,36%, или 1 чел.). В российской и в казахстанской выборках получены практически идентичные результаты (высокий уровень: 78,87%, или 112 человек; 75,56%, или 102 человека).

Обратимся к решению *первой задачи* – выявлению структуры субъектности студентов. Проверялась гипотеза о том, что структурные компоненты субъектности представлены неравномерно, менее всего будут выражены автономность и креативность. Результаты отражены на *рисунке 1*.

Рисунок 1 наглядно иллюстрирует тот факт, что из всех структурных компонентов субъектности студентов более выражены (по высокому уровню) «самоценность» (62,45%), «опосредованность» (61,73%) и «целостность» (59,57%). Далее следуют «автоном-

ность» (57,4%), «активность» (50,54%). Ниже других выражен такой параметр субъектности, как «креативность» (36,1%). Аналогичные выводы можно сделать, анализируя низкие уровни проявления компонентов субъектности. Низкие уровни варьируют в пределах от 4% до 8%. Исключение составляет «креативность – репродуктивность». Здесь студентов с низким уровнем обнаружено 18,05%.

Таким образом, гипотеза подтвердилась лишь частично. Современный студент, если осуществить качественный анализ, обладает достаточно высоким уровнем субъектности, за исключением одного параметра – «креативности». Иными словами, большинство обучающихся ориентировано на систему репродуктивных действий воспроизводящего характера, и только треть из них (36,1%) способна творчески подойти к выполнению того или иного вида деятельности или конкретного задания, что, в принципе, подтверждается реальной практикой и опытом работы

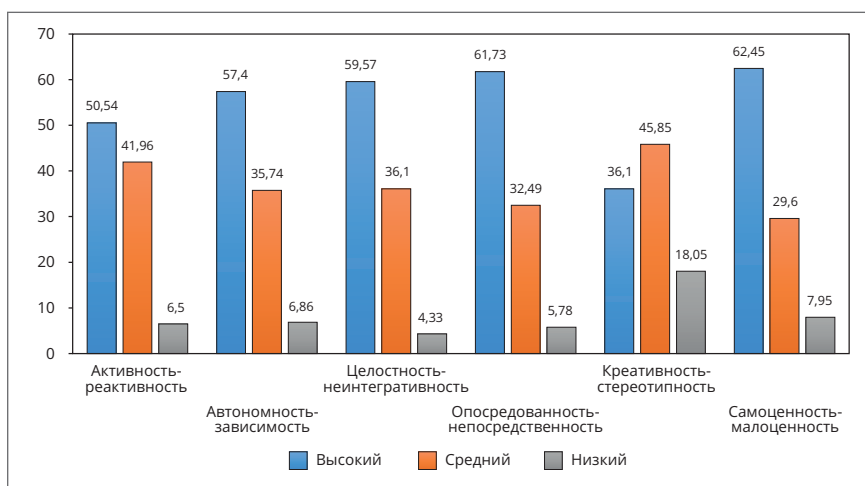


Рис. 1. Структура субъектности студентов

Fig. 1. The structure of student subjectivity

со студентами авторов настоящей статьи. Современное образование пытается преодолеть это противоречие за счёт внедрения новых технологий, проблемного обучения, проектного подхода, но пока это, видимо, не даёт желаемого эффекта. Что касается автономности, то высокий и средний уровни, в отличие от ожидаемого, составили в сумме 93,14%, тем самым гипотеза о более низком уровне автономии по сравнению с другими качествами отвергается.

Обратимся ко *второй задаче* нашего исследования – выявлению взаимосвязи общего индекса субъектности личности, отдельных её параметров с самооэффективностью в предметной деятельности и социальной самооэффективностью у студентов. Соответственно, проверялась гипотеза о том, что между этими параметрами существует положительная связь. Результаты отражены в *рисунке 2*.

Практически по всем показателям (рис. 2) получены высокие положительные коэффициенты корреляции, что полностью подтверждает выдвинутую гипотезу о наличии положительной связи между субъектностью личности и самооэффективностью. При этом более тесной оказалась связь общего индекса субъектности с самооэффективностью в предметной деятельности, в нашем случае

это учебная деятельность ($r = 0,63, p \leq 0,01$), чем с социальной самооэффективностью ($r = 0,37, p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что, несмотря на то, что большая часть переживаний связана именно с неуверенностью в сфере межличностных отношений, как это было показано ранее, субъектность всё-таки в большей мере формируется под влиянием ведущего вида деятельности, которым в этом возрасте является учебно-профессиональная деятельность. Самооэффективность в предметной деятельности в большей мере оказалась связанной с такими параметрами субъектности, как активность ($r = 0,62, p \leq 0,01$), самоценность ($r = 0,58, p \leq 0,01$), опосредованность ($r = 0,57, p \leq 0,01$), автономность ($r = 0,54, p \leq 0,01$), чем с креативностью ($r = 0,36, p \leq 0,01$) и целостностью ($r = 0,20, p \leq 0,01$).

Аналогичные результаты получены и относительно взаимосвязи социальной самооэффективности с субъектностью студентов, но здесь коэффициенты корреляции на порядок ниже. Они варьируются от 0,23 до 0,37 баллов.

Наконец, обратимся к решению *третьей задачи* настоящего исследования – выявлению взаимосвязи субъектности с психологическим благополучием и отдельными его показателями. Здесь была выдвинута гипотеза

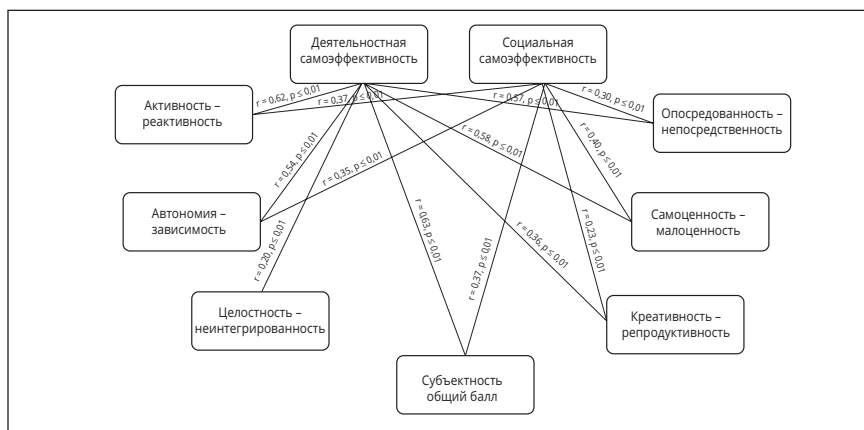


Рис. 2. Взаимосвязь субъектности студентов и отдельных её компонентов с самооэффективностью в предметной деятельности и с социальной самооэффективностью*

Fig. 2. Interrelation of students' subjectness and its separate components with self-efficacy in objective activity and with social self-efficacy*

* Примечание: сплошной линией отображена прямая положительная связь.

* Note: A solid line shows a direct positive relationship.

о том, что между психологическим благополучием и субъектностью также существует положительная связь, при этом возможен вариант, когда низкий уровень субъектности может сочетаться с высоким уровнем психологического благополучия. С целью проверки этой гипотезы был проведён корреляционный анализ всех показателей субъектности со всеми показателями психологического благополучия. Результаты отражены в *таблице 2*.

Как видно из таблицы 2, получено большое число значимых коэффициентов корреляции, что даёт основание сделать вывод о том, что общий уровень субъектности и отдельных его показателей положительно взаимосвязан с общим уровнем психологического благополучия и с отдельными его параметрами. Наиболее тесная связь субъектности обнаружена с самопринятием ($r = 0,55, p \leq 0,01$), менее тесная – с параметром «отношение к другим» ($r = 0,36, p \leq 0,01$). Если осуществлять анализ по отдельным показателям субъектности, то более низкие значения получены по шкале целостности и по шкале креативности. Вероятно, ощущение собственной целостности недостаточно тесно связано с психологи-

ческим благополучием, а «цель в жизни» и «отношение к другим» плохо согласуются с «креативностью-репродуктивностью».

Чтобы проверить вторую часть гипотезы, были выделены три подгруппы студентов с высоким, средним и низким уровнями субъектности. В каждой подгруппе было вычислено число студентов с высоким, средним и низким уровнями психологического благополучия. Результаты приведены в *таблице 3*.

На основе приведённых в таблице 3 данных можно констатировать, что у студентов с высоким уровнем субъектности явно преобладает и высокий уровень психологического благополучия (93,67%, или 148 чел.), со средним его уровнем всего 5,7%. (9 чел.) Правда, один студент (0,63%) оказался с низким уровнем, однако этот результат можно считать случайным. Из студентов с низким уровнем субъектности большинство испытуемых находятся на среднем уровне психологического благополучия (81,82%, или 9 чел.). В то же время 18,18% (2 чел.) имеют высокий уровень психологического благополучия. Следовательно, гипотеза подтверждается. Чаще студенты с высоким уровнем субъектности ощущают себя психологически бла-

Таблица 2

Матрица корреляций показателей субъектности с показателями психологического благополучия*

Table 2

Correlation matrix between subjectivity indicators and indicators of psychological well-being

Благополучие Субъектность	Психологическое благополучие в целом	Отношение к другим	Автономия	Управление окружением	Личностный рост	Цель в жизни	Самопринятие
Субъектность в целом	0,58***	0,36***	0,54***	0,54***	0,48***	0,47***	0,55***
Активность – реактивность	0,49***	0,33***	0,41***	0,56***	0,36***	0,47***	0,47***
Автономия – зависимость	0,56***	0,34***	0,56***	0,45***	0,44***	0,42***	0,43***
Целостность – неинтегративность	0,16**	0,16**	0,13*	0,14*	0,22***	0,11	0,21***
Опосредованность – непосредственность	0,53***	0,33***	0,40***	0,58***	0,42***	0,57***	0,48***
Креативность – репродуктивность	0,31***	0,12*	0,36***	0,25***	0,25***	0,10	0,26***
Самоценность – малоценность	0,54***	0,39***	0,45***	0,56***	0,35***	0,48***	0,60***

* Примечание: *** – уровень значимости $p = 0,001$; ** – уровень значимости $p = 0,01$; * – уровень значимости $p = 0,05$.

* Note: *** – significance level $p = 0,001$; ** – significance level $p = 0,01$; * – significance level $p = 0,05$.

Таблица 3

Выраженность психологического благополучия у студентов с различными уровнями субъектности личности

Table 3

The degree of psychological well-being expression in students with different levels of personality subjectivity

Уровни психологического благополучия	Высокий уровень субъектности		Средний уровень субъектности		Низкий уровень субъектности		Статистическая значимость различий между крайними группами (критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера)
	n	%	n	%	n	%	
Высокий	148	93,67	64	59,26	2	18,18	$\chi^2 = 26,27, p \leq 0,001$
Средний	9	5,7	44	40,74	9	81,82	$\chi^2 = 5,70, p \leq 0,001$
Низкий	1	0,63	0	0	0	0	Не вычислялся
Всего:	158	100	108	100	11	100	

гополучными людьми, а студенты с низким уровнем субъектности – умеренно благополучными или так же, как и в первом варианте, полностью благополучными людьми. В последнем случае психологическое благополучие выполняет компенсаторную функцию. В то же время в силу небольшого количества испытуемых с низким уровнем субъектности этот вывод носит предварительный характер.

Обсуждение результатов

Исследование показало, что высокий уровень субъектности выявлен у 57,04% сту-

дентов, что близко к данным Н.М. Сараявой (52,5%) [8], причём сходные результаты были получены и в российской, и в казахстанской выборках (российская выборка: высокий уровень – 59,86%, казахстанская выборка: высокий уровень – 54,07%). Сходство результатов объясняется, с одной стороны, сходством систем образования России и Казахстана, основанных на единых подходах (личностно-ориентированном, деятельностном, компетентностном, этнокультурном и др.), которые отражены в нормативно-правовой базе высшего образования указанных

государств, с другой стороны, тем фактом, что в исследовании со стороны Казахстана участвовали студенты русского отделения, несмотря на широкую представленность различных этносов: казахов, русских, узбеков, татар, уйгуров и др.

Полученные в настоящем исследовании данные позволили сделать заключение, что наиболее уязвимым звеном в структуре субъектности является показатель «креативность-репродуктивность». Привычки действовать стереотипно, ориентация на репродуктивные способы работы, которые формируются во время школьного обучения, стремление искать в интернете ответы на все вопросы, приводят к тому, что и во время обучения в вузе студенты любыми путями пытаются получить готовый ответ, не прилагая к решению той или иной учебной задачи необходимых усилий. Интересные факты в этом отношении были получены в работе [35] исследователями, которые изучали особенности проявления субъектности студентов в условиях организации проблемного и проектного обучения. Авторами был сделан вывод о том, что далеко не всегда студенты готовы возлагать на себя ответственность, проявлять самостоятельность и способность к командной работе, многие ждут подсказок и прямых инструкций со стороны преподавателей, нивелируя тем самым саму идею проектной деятельности. Поэтому как никогда остро стоит проблема формирования субъектности и отдельных её компонентов в единстве с развитием системного мышления и креативности студентов.

Исследование подтвердило также тот факт, что основой субъектности личности является самооэффективность, проявляющаяся в уверенности человека в том, что он способен справиться с поставленными задачами и достигнуть целей. Практический опыт работы со студентами и специальные исследования показывают, что многие студенты именно уверенность видят в качестве желаемого качества, которое они хотели

бы приобрести [36]. Самооэффективность, наряду с надеждой, оптимизмом и устойчивостью, составляет психологический капитал человека [10]. Поэтому, создавая психолого-педагогические условия для его накопления личностью, можно оказывать позитивное влияние на становление субъектности студентов в ходе учебно-профессиональной деятельности. А высокий уровень самооэффективности и субъектности, в свою очередь, является условием для повышения уровня психологического благополучия.

Выводы

Подводя итоги настоящему исследованию, следует отметить, что уровень субъектности личности является определяющим фактором в оценке личностной зрелости человека. Поэтому его выявление у развивающейся личности выступает в качестве важнейшего условия для построения эффективной системы учебно-воспитательной работы в вузе, которая в конечном счёте ориентирована на актуализацию тенденции личности к саморазвитию.

Проведённое исследование позволило сделать вывод о том, что структурные компоненты субъектности представлены неравномерно. Более выраженным оказался компонент «самоценность», менее выраженным – «креативность».

Установлено, что уровень субъектности положительно коррелирует с самооэффективностью в предметной деятельности и с социальной самооэффективностью. При этом вклад самооэффективности в предметной деятельности в проявлении субъектности оказался более значим, чем вклад социальной самооэффективности.

Выявлена положительная связь субъектности с психологическим благополучием в целом и с отдельными его проявлениями. Установлено также, что высокий уровень субъектности, как правило, сопровождается и переживанием психологического благополучия. При низком уровне субъектности

психологическое благополучие чаще находится на среднем уровне, в то же время не исключено и проявление его высокого уровня, что свидетельствует в данном случае о его компенсаторной функции. Этот вывод не является окончательным и требует дальнейшей проверки.

Таким образом, в целом выдвинутые гипотезы были подтверждены, за исключением оговорённых в тексте статьи моментов.

Полученные результаты могут быть использованы в ходе обучения студентов различного профиля подготовки, а также в работе кураторов студенческих групп и в деятельности психологической службы вузов.

Литература

1. *Береговая О.А., Кудашов В.И.* Интернационализация высшего образования в условиях глобализации // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 3 (39). С. 31–43. DOI: 10.32744/pse.2019.3.3
2. *Корчагин Е.А., Сафин Р.С.* Компетентностный подход и традиционное представление о высшем образовании // *Высшее образование в России*. 2016. № 11 (206). С. 47–54. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/880> (дата обращения: 23.05.2022).
3. *Sousa R.D., Karimova B., Gorlov S.* Digitalization as a new direction in education sphere // *E3S Web of Conferences*. EDP Sciences. 2020. Vol. 159. Article no. 09014. DOI: 10.1051/e3s-conf/202015909014
4. *Рудинский И.Д., Давыдов А.В.* Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // *Вестник науки и образования Северо-Запада России*. 2021. Т. 7. № 1. С. 44–52. URL: <http://vestnik-nauki.ru/wp-content/uploads/2021/02/2021-N1-Rudinsky-Davydov.pdf> (дата обращения: 23.05.2022).
5. *Keinänen M., Ursin J., Nissinen K.* How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments // *Studies in Educational Evaluation*. 2018. Vol. 58. P. 30–36. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.05.007
6. *Kozbikhbar G., Belousova A., Breus E.* Attitudes in the motivational sphere and change readiness of university students // *E3S Web of Conferences*. 2020. Vol. 210. Article no. 18009. DOI: 10.1051/e3s-conf/202021018009
7. *Березин А.Ф.* Развитие субъектности студентов-психологов в процессе самостоятельной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2002. 21 с.
8. *Сараева Н.М.* Временная перспектива студентов с разным уровнем субъектности // *Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского*. 2014. № 5. С. 84–90. EDN TVBOKX.
9. *Фишман Б.Е.* О субъектности студента вуза в образовательной деятельности // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 5. С. 145–154. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-5-145-154
10. *Luthans F., Youssef C.M., Avolio B.J.* Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford: Oxford University Press, 2007. 274 p. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001
11. *Ryff C.D., Keyes C.L.M.* The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. No. 4. P. 719–727. DOI: 10.1037/0022-3514.69.4.719
12. *Сергиенко Е.А.* Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // *Психологический журнал*. 2011. № 1. С. 120–132. URL: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_16283464.pdf (дата обращения: 23.05.2022).
13. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996. 392 с.
14. *Гейхман Л.К., Кабанов В.С.* Становление субъектности магистранта технического университета: новый вызов для инженерного образования // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 12. С. 143–156. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-143-156
15. *Рубинштейн С.А.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер. 2003. 508 с.
16. *Алексеева Л.В.* Психологическая характеристика субъекта и субъекта преступления // *Вестник Тюменского государственного университета*. 2003. № 4. С. 216–228. URL: <https://elibrary.ru/jspui/handle/ru-tsu/17771> (дата обращения: 23.05.2022).
17. *Щукина М.А.* Психология саморазвития личности. СПб.: СПбГУ, 2015. 348 с.
18. *Bandura A.* Self-efficacy mechanism in human agency // *American psychologist*. 1982.

- Vol. 37. No. 2. P. 122–147. DOI: 10.1037/0003-066X.37.2.122
19. Lucas T., Alexander S., Firestone I.J., Baltes B.B. Self-efficacy and independence from social influence: Discovery of an efficacy–difficulty effect // *Social Influence*. 2006. Vol. 1. No. 1. P. 58–80. DOI: 10.1080/15534510500291662
 20. Toledano-González A., Labajos-Manzanarés T., Romero-Ayuso D. Well-Being, Self-Efficacy and Independence in Older Adults: A Randomized Trial of Occupational Therapy // *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 2019. Vol. 83. P. 277–284. DOI: 10.1016/j.archger.2019.05.002
 21. Lin S.H., Lu W.C., Chen M.Y., Chen L.H. Association between proactive personality and academic self-efficacy // *Current Psychology*. 2014. Vol. 33. No. 4. P. 600–609. DOI: 10.1007/s12144-014-9231-8
 22. Haase J., Hoff E.V., Hanel P.H.P., Innes-Ker Å. A meta-analysis of the relation between creative self-efficacy and different creativity measurements // *Creativity Research Journal*. 2018. Vol. 30. No. 1. P. 1–16. DOI: 10.1080/10400419.2018.1411436
 23. Lee J., Yun S., Lee S. The curvilinear relationship between self-efficacy and creativity: The moderating role of supervisor close monitoring // *Journal of business and psychology*. 2019. Vol. 34. No. 3. P. 377–388. DOI: 10.1007/s10869-018-9546-9
 24. Bradburn N.M. The structure of psychological well-being. Chicago, 1969. 319 p.
 25. Селигман М.Э.П. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София, 2006. 367 с.
 26. Souri H., Hasanirad T. Relationship between resilience, optimism and psychological well-being in students of medicine // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 30. P. 1541–1544. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.299
 27. Hanawi S.A., Saat N.Z.M., Zulkafly M., Hazlenah H., Taibukabn N.H., et al. Impact of a Healthy Lifestyle on the Psychological Well-being of University Students // *International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Sciences*. 2020. Vol. 9. No. 2. P. 1–7. URL: <https://ijpras.com/article/impact-of-a-healthy-lifestyle-on-the-psychological-well-being-of-university-students> (дата обращения: 23.05.2022).
 28. Bewick B., Koutsopoulou G., Miles J., Slaa E., Barkham M. Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university // *Studies in higher education*. 2010. Vol. 35. No. 6. P. 633–645. DOI: 10.1080/03075070903216643
 29. Booker J.A., Wesley R., Pierr N. Agency, Identity Development, and Subjective Well-Being, Among Undergraduate Students at a Central United States University // *Journal of College Student Development*. 2021. Vol. 62 (4). P. 488–493. DOI: 10.1353/csd.2021.0049
 30. Smith G.C., Kohn S.J., Savage-Stevens S.E., Finch J.J., Ingate R., Lim Y.-O. The effects of interpersonal and personal agency on perceived control and psychological well-being in adulthood // *Gerontologist*. 2000. Vol. 40 (4). P. 458–68. DOI: 10.1093/geront/40.4.458
 31. Helgeson V.S. (1994). Relation of agency and communion to well-being: Evidence and potential explanations // *Psychological Bulletin*. 1994. Vol. 116 (3). P. 412–428. DOI: 10.1037/0033-2909.116.3.412
 32. Hirokawa K., Dobi I. Agency and Communion Related to Mental Health in Japanese Young Adults // *Sex Roles*. 2007. Vol. 56. P. 517–524. DOI: 10.1007/s11199-007-9190-8
 33. Sherer M., Maddux J.E., Mercandante B., Prentice-Dunn S., Jacobs B., Rogers R.W. The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation // *Psychological Reports*. 1982. Vol. 51. No. 2. P. 663–671. DOI: 10.2466/pr0.1982.51.2.663
 34. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // *Психологическая диагностика*. 2005. № 1. С. 95–129.
 35. Du X., Lundberg A., Ayari M.A., Naji K.K., Hawari A. Examining engineering students' perceptions of learner agency enactment in problem- and project-based learning using Q methodology // *Journal of Engineering Education*. 2022. Vol. 111. No 1. P. 111–136. DOI: 10.1002/jee.20430
 36. Маралов В.Г. Приобретение или избавление: проблема выбора студентами стратегий самосовершенствования // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21. № 3. С. 477–488. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488

Статья поступила в редакцию 26.05.22

Принята к публикации 11.07.22

References

1. Beregovaya, O.A., Kudashov, V.I. (2019) Internationalization of Higher Education in the Context of Globalization. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*. No. 3 (39), pp. 31-43, doi: 10.32744/pse.2019.3.3 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Korchagin, E.A., Safin, R.S. (2016) Competence Approach and Traditional View of Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11 (206), pp. 47-54. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/880> (accessed 23.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Sousa, R.D., Karimova, B., Gorlov, S. (2020) Digitalization as a New Direction in Education Sphere. *E3S Web of Conferences. EDP Sciences*. Vol. 159, article no. 09014, doi: 10.1051/e3sconf/202015909014
4. Rudinsky, I.D., Davydov, A.V. (2021) Hybrid Educational Technologies: Analysis of Opportunities and Prospects for Application. *Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii = Journal of Science and Education of North-West Russia*. Vol. 7, no. 1, pp. 44-52. Available at: <http://vestnik-nauki.ru/wp-content/uploads/2021/02/2021-N1-Rudinsky-Davydov.pdf> (accessed 23.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Keinänen, M., Ursin, J., Nissinen, K. (2018). How to Measure Students' Innovation Competences in Higher Education: Evaluation of an Assessment Tool in Authentic Learning Environments. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 58, pp. 30-36, doi: 10.1016/j.stueduc.2018.05.007
6. Kozhukhar, G., Belousova, A., Breus, E. (2020). Attitudes in the Motivational Sphere and Change Readiness of University Students. *E3S Web of Conferences*. Vol. 210, article no. 18009, doi: 10.1051/e3sconf/202021018009
7. Berezin, A.F. (2002). *Razvitie sub'ektnosti studentov-psikhologov v protsesse samostoyatel'noi deyatel'nosti: Aftoref. diss. ... kand. psikhol. nauk* [Development of Subjectivity of Psychology Students in the Process of Independent Activity: Cand. Sci. Thesis (Psychology)]. Stavropol, 21 p. (In Russ.).
8. Saraeva, N.M. (2014). Time Perspective of Students with Different Levels of Subjectivity. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo = Scholarly Notes of Transbaikal State University*. No. 5, pp. 84-90, EDN TBHOKX. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Fishman, B.E. (2019). On the Subjectivity of a University Student in Educational Activity. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 5, pp. 145-154, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-5-145-154 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Luthans, F., Youssef, C.M., Avolio, B.J. (2007) Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge. Oxford : Oxford University Press, 274 p., doi: 10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001
11. Ryff, C.D., Keyes, C.L.M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 69. No. 4, pp. 719-727, doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
12. Sergienko, E.A. (2011). System-Subject Approach: Grounds and Perspective. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*. No. 1, pp. 120-132. Available at: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_16283464.pdf (accessed 23.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Brushlinskiy, A.V. (1996). *Sub'ekt: myslenie, uchenie, voobrazhenie* [Subject: Thinking, Learning, Imagination. Moscow, Voronezh, 392 p. (In Russ.).
14. Geikhman, L.K., Kabanov, V.S. (2021). Subjectivity Formation of a Technical University Master's Student : A New Challenge for Engineering Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 12, pp. 143-156, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-143-156 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Rubinstein, S.L. (2003). *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and Consciousness. Man and the World]. St. Petersburg : Piter Publ., 508 p. ISBN 5-318-00720-1 (In Russ.).
16. Alekseeva, L.V. (2003). [Psychological Characteristics of a Subject and Subject of Crime]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Tyumen State University*. No. 4, pp. 216-228. (In Russ., abstract in Eng.).
17. Shchukina, M.A. (2015) *Psikhologiya samorazvitiya lichnosti* [Psychology of Self-Development of Personality]. St. Petersburg : St. Petersburg State University Publ., 348 p.
18. Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American psychologist*. Vol. 37, no. 2, pp. 122-147, doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
19. Lucas, T., Alexander, S., Firestone, I.J., Baltes, B.B. (2006). Self-Efficacy and Independence from Social Influence: Discovery of an Efficacy-Difficulty Effect. *Social Influence*. Vol. 1, no. 1, pp. 58-80, doi: 10.1080/15534510500291662

20. Toledano-González, A., Labajos-Manzanares, T., Romero-Ayuso, D. (2019). Well-Being, Self-Efficacy and Independence in Older Adults: A Randomized Trial of Occupational Therapy. *Archives of Gerontology and Geriatrics*. Vol. 83, pp. 277-284, doi: 10.1016/j.archger.2019.05.002
21. Lin, S.H., Lu, W.C., Chen, M.Y., Chen, L.H. (2014). Association Between Proactive Personality and Academic Self-Efficacy. *Current Psychology*. Vol. 33, no 4, pp. 600-609, doi: 10.1007/s12144-014-9231-8
22. Haase, J., Hoff, E.V., Hanel, P.H.P., Innes-Ker Å. (2018) A Meta-Analysis of the Relation Between Creative Self-Efficacy and Different Creativity Measurements. *Creativity Research Journal*. Vol. 30, no. 1, pp. 1-16, doi: 10.1080/10400419.2018.1411436
23. Lee, J., Yun, S., Lee, S. (2019). The Curvilinear Relationship Between Self-Efficacy and Creativity: The Moderating Role of Supervisor Close Monitoring. *Journal of Business and Psychology*. Vol. 34, no. 3, pp. 377-388, doi: 10.1007/s10869-018-9546-9
24. Bradburn, N.M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago. 319 p.
25. Seligman, M.E.P. () *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press, 336 p. (Russian translation: Moscow : Sofia Publ., 2006, 368 p.).
26. Souri, H., Hasanirad, T. (2011). Relationship Between Resilience, Optimism and Psychological Well-Being in Students of Medicine. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 30, pp. 1541-1544, doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.299
27. Hanawi, S.A., Saat, N.Z.M., Zulkafly, M., Hazlenah, H., Taibukahn, N.H. et al. (2020). Impact of a Healthy Lifestyle on the Psychological Well-Being of University Students. *International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Sciences*. Vol. 9, no. 2, pp. 1-7. Available at: <https://ijpras.com/article/impact-of-a-healthy-lifestyle-on-the-psychological-well-being-of-university-students> (accessed 23.05.2022).
28. Bewick, B., Koutsopoulou G., Miles, J., Slaa E., Barkham, M. (2010). Changes in Undergraduate Students' Psychological Well-Being as They Progress Through University. *Studies in Higher Education*. Vol. 35, no. 6, pp. 633-645, doi: 10.1080/03075070903216643
29. Booker, J.A., Wesley, R., Pierr, N. (2021). Agency, Identity Development, and Subjective Well-Being, Among Undergraduate Students at a Central United States University. *Journal of College Student Development*. Vol. 62 (4), pp. 488-493, doi: 10.1353/csd.2021.0049
30. Smith, G.C., Kohn, S.J., Savage-Stevens, S.E., Finch, J.J., Ingate, R., Lim, Y.-O. (2000). The Effects of Interpersonal and Personal Agency on Perceived Control and Psychological Well-Being in Adulthood. *Gerontologist*. Vol. 40 (4), pp. 458-68, doi: 10.1093/geront/40.4.458
31. Helgeson, V.S. (1994). Relation of Agency and Communion to Well-Being: Evidence and Potential Explanations. *Psychological Bulletin*. Vol. 116 (3), pp. 412-428, doi: 10.1037/0033-2909.116.3.412
32. Hirokawa, K., Dohi, I. (2007) Agency and Communion Related to Mental Health in Japanese Young Adults. *Sex Roles*. Vol. 56, pp. 517-524, doi: 10.1007/s11199-007-9190-8
33. Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., Rogers, R.W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*. Vol. 51, no. 2, pp. 663-671, doi: 10.2466/pr0.1982.51.2.663
34. Shevelenkova, T.D., Fesenko, P.P. (2005) [Psychological Well-Being of an Individual (Review of the Basic Concepts and Research Methodology)]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics]. No. 1, pp. 95-129. (In Russ., abstract in Eng.).
35. Du, X., Lundberg, A., Ayari, M.A., Naji, K.K., Hawari, A. (2022). Examining Engineering Students' Perceptions of Learner Agency Enactment in Problem- and Project-Based Learning Using Q Methodology. *Journal of Engineering Education*. Vol. 111, no. 1, pp. 111-136, doi: h10.1002/jee.20430
36. Maralov, V.G. (2017). Acquisition or Disposal: The Problem of the Choice of a Self-Improvement Strategy by Students]. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 21 (3), pp. 477-488, doi: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 26.05.22
Accepted for publication 11.07.22*

Формат научных публикаций IMRaD для социально-гуманитарных исследований: шанс быть услышанным

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-150-168

Зашихина Инга Михайловна – канд. филос. наук, доцент, доцент кафедры философии и социологии Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, ResearcherID: 0000-0002-8217-2302, zashikhinainm@mail.ru

Печинкина Ольга Владиславовна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, языков северных стран и лингводидактики Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, ResearcherID: 0000-0002-4779-8449, o.pchinkina@narfu.ru

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия

Адрес: 163002, г. Архангельск, набережная Сев. Двины, 17

***Аннотация.** Требование публиковать научные статьи в индексируемых журналах стало неотъемлемой частью жизни в академическом мире. Хотя российские учёные становятся всё более заметными в мире науки благодаря своим достижениям, они недостаточно признаны широкой аудиторией по разным причинам. В данном исследовании были изучены опубликованные работы российских исследователей, работающих в области социальных и гуманитарных наук. Исследована логика и организация таких публикаций с целью оценить, насколько статьи соответствуют мета-требованиям, установленным современным академическим сообществом, критериям грамотности и формату IMRaD, принятым большинством высокоцитируемых журналов. Для достижения цели была проанализирована логика и организация 50 опубликованных статей из российской наукометрической базы данных e-Library. Анализ показал, что большинство российских исследователей не следуют логике формата IMRaD. Слабая организация, нечёткая структура, отсутствие фокуса текста являются причиной недостаточной читабельности и, как следствие, потери читателя, привыкшего к определённому формату статьи. Такое положение вещей вызывает озабоченность, так как российским учёным, действительно, есть что сказать миру науки.*

***Ключевые слова:** научная статья, академическое письмо, логика и организация статьи, формат IMRaD, требования академического сообщества, публикационные конвенции, социально-гуманитарные науки, индексируемые международные журналы, российские учёные*

***Для цитирования:** Зашихина И.М., Печинкина О.В. Формат научных публикаций IMRaD для социально-гуманитарных исследований: шанс быть услышанным // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 150–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-150-168*

Scientific Publications Format IMRaD for Social and Humanities Research: A Chance to Be Heard

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-150-168

Inga M. Zashikhina – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., the Department of Philosophy and Sociology, Higher School of Social Sciences, Humanities and International Communication, ResearcherID: 0000-0002-8217-2302, zashikhinaim@mail.ru

Olga V. Pechinkina – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., the Department of English Philology, Nordic Languages and Language Pedagogy, Higher School of Social Sciences, Humanities and International Communication, Researcher ID: 0000-0002-4779-8449, o.pechinkina@narfu.ru
Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia
Address: 17, Sev. Dviny emb., Arkhangelsk, 163002, Russian Federation

Abstract. The requirement to submit and publish scientific articles in indexed journals has become a part and parcel of life in academia. Although Russian scientists are becoming more visible in the world of science due to their research achievements, they are not sufficiently recognised by a wide audience for several reasons. In this study, we scrutinize the published papers of Russian researchers working in the domains of social sciences and humanities. We aim at investigating the logic and organisation of such publications to see how the articles correspond to the meta-requirements established by the international academia. To achieve the goal we have analysed the logic and organisation of 55 published articles from the Russian scientometric database e-Library. The results emphasise that most Russian researchers do not follow the IMRaD format accepted by the majority of international journals. As a result, such articles have minimal chances to be accepted by international editors. This is not surprising, as unclear structure means lack of readability and, consequently, loss of readers accustomed to a certain article format. This situation causes concerns because Russian scientists do have a lot to say to the world of science.

Keywords: scientific paper, academic writing, social sciences and humanities, logic and organisation of the article, social sciences and humanities, IMRaD format, academic conventions, highly indexed international journals, Russian scientists

Cite as: Zashikhina, I.M., Pechinkina, O.V. (2022). Scientific Publications Format IMRaD for Social and Humanities Research: A Chance to Be Heard. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 150-168, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-150-168 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Сложность в написании научного текста – вопрос, широко обсуждаемый российскими исследователями на протяжении последнего десятилетия. Именно этот отрезок времени ознаменован всплеском интереса к научным публикациям и развитием академического письма в нашей стране. Первые статьи и учебные пособия по изучению

академического письма появились в России в 2014–2015 гг. [1; 2]. Дисциплина изучалась прежде всего в рамках преподавания английского языка как раздел, обучающий письму на английском языке, в ответ на повышающийся запрос на публикацию статей в международных журналах [3]. Согласно исследователям, основные проблемы, связанные с освоением навыков академического

письма, касались отсутствия традиции обучения конвенциям письма, низкой сформированности у обучающихся языковых и речевых умений, необходимых для подготовки научных текстов, а также исследовательской компетенции и аналитических умений, необходимых для написания научных статей [4; 5]. Именно эти проблемы учёные и педагоги старались разрешить в своей исследовательской и практической деятельности [6; 7].

В то же время исследователи академического и научного письма отмечают, что опубликованная статья – это чётко организованный, структурированный текст, в котором явно прослеживаются авторский замысел, путь, который прошёл автор текста в направлении к собственным умозаключениям, и вывод в отношении проделанной работы [8; 9]. Всё чаще стала звучать мысль о том, что академическое письмо относится не только к языковой сфере, но и к метазнанию. Возможность написания научной статьи связана со способностью к когнитивным навыкам высокого порядка: критическому анализу, логической аргументации, умению выделять главное и второстепенное, структурировать свои мысли, делать обоснованные заключения [8; 10; 11]. Кроме того, рассчитывающий на публикацию своего текста автор должен быть в курсе особенностей жанра научной статьи и современных публикационных конвенций [6; 7; 12; 13]. Последние связаны в том числе с международным подходом к публикационной деятельности и форматом научной публикации IMRaD, отражающим критерии академической грамотности.

Формат IMRaD сложился как публикационная модель, учитывающая критерии академической грамотности и включающая в себя определённые структурно-содержательные элементы, обозначенные в названии аббревиатуры: I – introduction (введение), M – methodology (методология), R – result (результат), A – and (и), D – discussion (обсуждение). Модель IMRaD часто представляют как метафору песочных часов. Так же, как песочные часы – широкие сверху и сни-

зу и узкие в центральной их части, – формат IMRaD подразумевает презентацию материалов исследования, начиная с более широкого, понятного для читателя контекста, сужая фокус своего внимания в центральной части повествования до самого специфичного, т.е. результата статьи, и снова уходя в более общие вопросы и импликации. При этом часть, в зависимости от которой выстраиваются все остальные элементы, – это результат [14].

Известный учёный в сфере научного письма М. Каргилл описывает функционал элементов формата IMRaD в своей работе, написанной в соавторстве с П. О'Коннором «Написание научно-исследовательских статей» (“Writing Scientific Research Articles”) [15]. Структура статьи определяется «Результатами»; всё в статье должно соотноситься и быть связано с данными и анализом, представленными в разделе «Результаты». Введение начинается с широкого фокуса. Оно должно вызывать живой интерес целевой читательской аудитории. Во введении описывается пробел в науке или та научная ниша, которой ранее не уделялось достаточного внимания. Эта часть заканчивается темой, точно совпадающей с ядром результатов. Часто это изложение цели или задачи работы, представленной в статье, или её основных выводов. Между вводной частью текста и результатами вплетается справочная информация и предыдущие работы. Последние логически связывают соответствующую проблему с подходом, использованным в представляемой работе для решения этой проблемы. Раздел «Методы» устанавливает достоверность результатов, показывая, как они были получены. Обсуждение начинается с той же широты охвата, что и результаты, но заканчивается на том уровне фокуса, где была отправная точка введения. К концу статьи рассматриваются более широкие вопросы, которые были подняты в начале. Автор демонстрирует, насколько его работа важна для науки. Таким образом, статья IMRaD – это «обобщённый отчёт о научном проекте» [16]. Конечно, есть опубликованные тексты,

которые не содержат заголовков формата IMRaD. Однако, читая эти статьи аналитически, можно заметить, что их части функционально содержат тот же тип информации, что и под условными заголовками [15, с. 12].

В поисках причины дефицита текстов социально-гуманитарного профиля в высокорейтинговых журналах авторы данного исследования выполнили задачу изучить структуру опубликованных статей российских авторов в журналах отечественной наукометрической базы РИНЦ. Исходя из предположения, высказываемого многими исследователями в области логики и аргументации, структура и организация текста, а далее и коммуникативный успех зависят не от языка текста, а от общего подхода к представлению идей автором [17–21]. В ходе данного исследования был проанализирован ряд статей различных направлений социально-гуманитарного профиля на русском языке с целью оценить, насколько данные тексты соответствуют мета-требованиям к логике текста, предъявляемым принятым стандартом письма, и требованиям академической грамотности к научному исследованию. Результат ответа на этот вопрос представляется важным для выявления направления, в котором следует работать российским авторам, желающим видеть свои статьи в высокоцитируемых журналах.

Методология

Было изучено 50 научных статей (см. Приложение) русскоязычных авторов, случайным способом отобранных из рецензируемых журналов социально-гуманитарного профиля, входящих в отечественную библиографическую систему РИНЦ. Обязательным критерием выборки выступил двухлетний импакт-фактор с учётом цитирования из всех источников, значение которого было выше 0,5. Были отобраны статьи, опубликованные за последние пять лет, т. е. в период 2017–2021 гг. Данный промежуток выбран в связи с тем, что в это время международный формат научных публикаций стал распро-

странённым в нашей стране. Именно последние пять лет характеризуются высокой значимостью наукометрических показателей для оценки академической успешности членов научного сообщества. В фокус внимания попала организация текстов статей без привязки к их дисциплинарной принадлежности. Дисциплинарные особенности в нашем исследовании не учитывались в связи с тем, что предмет нашего изучения – организационная метаструктура текста, а также научная логика и авторская аргументация. Как указано в рекомендациях по подготовке статей для индексируемых журналов, изданных Ассоциацией научных редакторов и издателей под редакцией О.В. Кирилловой [22], крупные издательства используют очень схожие в своей основе требования к научным публикациям, независимо от тематической области, к которой принадлежит журнал. Изученные статьи были как практическими, так и теоретическими. В наш анализ не попали обзорные статьи просто потому, что они не встретились нам в процессе отбора материала: обзорных статей в системе e-Library незначительное количество. Теоретической основой анализа выступили работы отечественных и зарубежных авторов, изучавших вопрос структуры научной статьи: П. О'Коннора и М. Каргилл [15], И.Б. Короткиной [19], Н.Г. Поповой, Н.Н. Коптяевой [23], Л. Раицкой [9], а также руководство по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных, подготовленное Ассоциацией научных редакторов и издателей [22]. В качестве отправной идеи анализа послужила концепция академической грамотности [19] и общепринятая в мире академических публикаций модель IMRaD. Как отмечалось выше, характерной для данной модели является чёткая структура текста, содержащая такие элементы, как введение, методология, результаты и обсуждение.

Показательным в рамках структуры IMRaD является элемент «Введение», кото-

рый должен содержать такие функционально-содержательные элементы, как актуальность, методологические рамки исследования, цель и задачи работы, краткое описание методики исследования, а также общий результат работы. Введение несёт функцию: 1) описания лакуны в науке, которую автор планирует заполнить своим исследованием; 2) формулировки исследовательской проблемы; 3) обоснования актуальности; 4) предоставления первоначальной опорной информации для введения читателя в вопросы исследуемой тематики. Значимость введения в статье объясняется тем, что этот элемент представляет собой план и анонс идей, представленных в основной части текста. Прочитав введение, читатель должен быть готовым к усвоению деталей частей методологии, результатов и обсуждения. Кроме того, данная часть часто является единственной, которую читает редактор и многие читатели, производящие отбор материала для дальнейшего изучения [23, с. 29].

В разделе «Методология» представляется последовательность выполнения исследования и объясняется выбор исследовательского инструментария. Эта часть является основанием для доверия читателя, так как несёт информацию о надёжности, достоверности, аргументированности результатов исследования. Прочитав раздел «Методология», читатель должен согласиться с валидностью предпринятого исследования. Соответственно, в данной части подробно говорится об источниках и материалах исследования, о выбранных теоретических рамках, например, о научной парадигме или научном подходе, а также аргументируется выбор материалов исследования, указываются возможные ограничения исследования. В соответствии с подходом IMRaD методология текста понимается как все шаги, приведшие автора исследования к заключению о результатах научной деятельности. Корректно описанная методология является повторяемой, реплицируемой, т.е. и другой исследователь может прийти к аналогичным резуль-

татам, повторив путь автора статьи. А. Раицкая указывает, что методология может быть прописана во введении теоретической статьи [9]. Однако большинство авторов высказываются за отдельный раздел методологии в статье [15; 24; 25].

Раздел «Результаты исследования» является самой узкой, специфичной частью текста, обладающей наибольшей оригинальностью и научной значимостью. В этой части автор систематизирует собранный в ходе исследования материал. Обычно это делается с помощью схем, таблиц, графиков, наглядно отображающих итог работы автора. М. Каргилл [15] указывает на то, что результаты являются драйвером всей статьи. По сути, полученные результаты исследования должны служить отправной точкой для написания текста и иметь отражение в остальных частях статьи. Раздел результатов исследования превращает собранные автором данные в научное знание. Чтобы этот процесс выглядел аргументированно, важно выдавать результаты дозированно, предоставляя только наиболее важные итоги работы. Как правило, сначала описываются общие, потом частные результаты. В этом разделе автор воздерживается от интерпретации и контекстуального анализа результатов своего исследования.

«Дискуссия» («Обсуждение») – это раздел научной статьи, объясняющий, что означают полученные результаты, какой вклад они вносят в данную область исследования. Здесь автор движется от описания частных полученных результатов к общим выводам и заключениям. Данный раздел также сравнивают с сочинением-аргументом, в котором автор ведёт дискуссию с членами научного сообщества по поводу рассматриваемого вопроса и описанных результатов. Так, в этой части приводятся аргументы за и против полученных выводов, предлагается альтернативное объяснение и делается обоснованный выбор в пользу авторской позиции. Автор также оценивает научный вклад работы и указывает на перспективы дальнейших исследований.

Раздел «Дискуссия» («Обсуждение») часто объединяется с разделом «Заключение» и является последним в тексте. В случаях, если выделяется отдельный раздел заключения, в нём перечисляются главные идеи всего текста, прописывается научная новизна исследования и определяется направление дальнейших исследований в рассматриваемой области. Видно, что эти же моменты можно учесть в разделе «Дискуссия» («Обсуждение») в том случае, если он является завершающим в тексте. Существует вариант совмещения раздела дискуссии с разделом результатов, что особенно свойственно и удобно для текстов социогуманитарного профиля теоретического характера. Можно сделать заключение о том, что разделы «Результаты», «Дискуссия» («Обсуждение») и «Заключение» являются в определённой мере вариативными. Варианты использования этих трёх разделов возможны следующие: 1) наличие разделов «Результаты», «Дискуссия» («Обсуждение») и «Заключение»; 2) наличие единого раздела «Результаты и дискуссия (обсуждение)»; 3) наличие двух разделов – «Результаты» и «Дискуссия» («Обсуждение»); 4) наличие двух разделов – «Результаты» и «Заключение».

Таким образом, текст обладает общепринятой научной логикой, выраженной в соответствии с международным форматом научной публикации IMRaD, в том случае, если в нём можно выделить функционально-структурные элементы, характерные для этого формата. Среди таких элементов обязательными являются следующие:

1. Введение:

- констатация значимости проблемы, описание пробела в науке по проблеме статьи;
- постановка проблемы исследования в общем контексте науки, обзор литературы;
- определение цели / гипотезы / проблемных вопросов исследования.

2. Методология как подробно и ясно описанный путь автора исследования, приведший его к результату работы и обладающий качеством репликации.

3. Результаты / Дискуссия (обсуждение) / Заключение:

- анализ и оценка полученных результатов;
- сопоставление полученных результатов с исследованиями других авторов;
- обобщение полученных результатов;
- определение конкретной значимости результатов исследования для науки;
- уточнение ограничений исследования;
- определение перспектив исследования.

Изученные нами тексты анализировались на их соответствие логике аргументации и формату IMRaD как конвенциональному воплощению такой логики. Мы рассматривали наличие функциональных элементов формата IMRaD в изученных статьях по шкале «присутствует – отсутствует». Следует отметить, что данная шкала имеет определённые ограничения, поскольку в некоторых случаях возникают сомнения, о чём конкретно говорит автор. В нашей работе решения о наличии или отсутствии элементов формата IMRaD в исследуемых статьях производились с согласия обоих авторов работы на основании их многолетнего профессионального опыта преподавания по программам магистратуры, аспирантуры и на курсах повышения квалификации научно-педагогических кадров по подготовке научных публикаций, а также на основании собственной публикационной активности.

Результаты

Анализ 50 научных статей социально-гуманитарного и междисциплинарного профиля показал, что присутствие в статье выделенного раздела «Введение», как правило, предполагает наличие разного количества элементов введения в тексте работы. Например, в статье про социализацию молодёжи во введении обозначена проблема исследования, представлен обзор научной литературы по теме, определены цель и задачи исследования, тогда как в статье про социально-экономическое неравенство отмечена цель исследования, но отсутствует

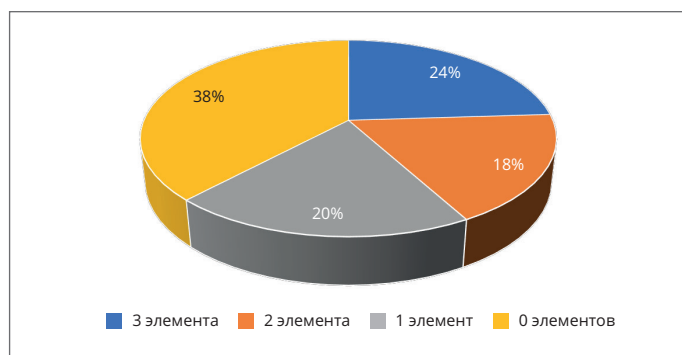


Рис. 1. Введение: количество элементов
Fig. 1. Introduction: the number of elements

констатация значимости проблемы и обзор литературы.

В некоторых статьях присутствует заголовок раздела «Введение», но содержательно раздел не отвечает критериям IMRaD. Так, в статье про проектирование в приграничном регионе автор с самого начала статьи приступает к описанию сложившейся ситуации, не обозначая проблематику исследования, не выполняя обзор литературы, не ставя цель исследования. Ни начало статьи, ни последующие части не дают читателям понимания проблематики исследования, его цели, задач, изученности вопроса, методов, используемых учёными в ходе исследования. Следовательно, данный структурный элемент не даёт информации о проблемных вопросах исследования читателям, которые в насыщенном информационном поле заинтересованы в предельно точных и конкретных фактах.

В то же время следует отметить, что иногда заголовок раздела отсутствует, но все элементы введения присутствуют в статье. Примером может выступить статья о сотрудничестве уголовно-исполнительной инспекции и психологического центра, в начале которой обозначена проблема исследования, выполнен краткий обзор литературы по теме, поставлены цель и задачи.

Из всех проанализированных статей лишь 24% содержат все элементы введения, а именно обоснование значимости проблемы,

её постановку, обзор литературы по теме и определение целей/задач/гипотез/проблемных вопросов исследования (Рис. 1). Например, авторы статьи о сторителлинге в образовательном процессе вуза во «Введении» определяют проблему исследования и её связь с важными научными и практическими задачами, анализируют исследования и публикации, в которых рассматриваются аспекты этой проблемы, описывают образовавшийся пробел в общей проблеме, обосновывают актуальность исследования, формулируют цель и задачи исследования.

Анализ элементов, чаще всего присутствующих во введении, показал, что авторы половины проанализированных статей (25 статей) обозначили первый элемент, а именно, значимость проблемы и пробел в существующем массиве знаний (Рис. 2). Постановка проблемы исследования и обзор научной литературы по теме были выполнены в 21 статье, что составило 42% от всех проанализированных статей. Только в 18 статьях (32% всех статей) авторы сформулировали цель исследования или проблемный вопрос, или выдвинули гипотезу исследования.

Ситуация с постановкой целей и задач исследования побуждает задаться вопросом: почему авторы большинства проанализированных статей не формулируют цель и задачи своего исследования? Считают ли они цель очевидной, например, из названия ста-

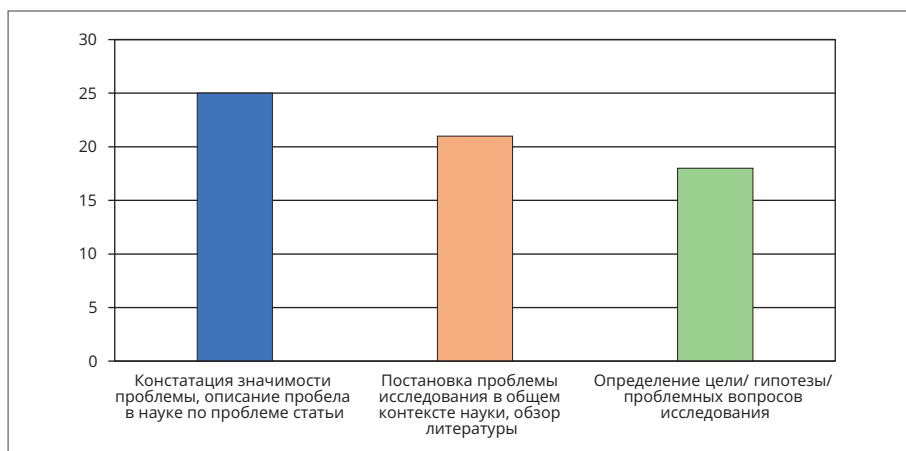


Рис. 2. Статьи, содержащие элементы введения

Fig. 2. Articles containing introduction elements

ты? Или авторы не считают постановку цели значимым этапом исследования?

Когда автор формулирует цель исследования и определяет задачи, необходимые для её реализации, читателю становится очевидна последовательность, логика исследования и адекватность этапов поставленной цели. Например, в статье о развитии Европейского Севера автор ставит целью рассмотреть особенности и обосновать приоритетные направления пространственного и территориального развития Европейского Севера России, а для достижения цели определяет задачи, среди которых – изучение теоретических и методологических подходов к пониманию сущности экономического пространства, анализ ключевых тенденций развития и др.

Обратимся к следующему структурному элементу статьи формата IMRaD – «Методологии». Зачастую читатели обращаются в первую очередь к разделу «Методы исследования», «Методология исследования» или «Материалы и методы», чтобы определить, насколько используемые методы адекватны поставленным целям или методам, используемым читателями-исследователями, и решить, существует ли возможность повторить анализируемое исследование. Положительным примером может служить статья

о смысле образования, в которой автор детально описывает методологию исследования и последовательность использования методов, а именно логико-смысловой анализ содержания феномена, герменевтический метод, ценностный подход.

Ещё один пример – статья о формировании жанровой компетенции, в которой автор подробно перечисляет и анализирует материалы и методы исследования, а именно, на каких теориях базируется исследование, материалы, которые служат источником исследования, группирует используемые методы на теоретические, эмпирические и статистические, обозначает принципы, которые обеспечивают достижение целей предложенной в статье модели формирования жанровой компетенции.

Однако в большинстве статей русскоязычных авторов перечень применяемых методов отсутствует (Рис. 3). Предположим, что авторы не считают необходимым детализировать используемые методы, так как во многих исследованиях они схожи и, возможно, очевидны при чтении текста статьи, где приводится описание или сравнение объектов, явлений и т. д. Допускаем, что такой подход приемлем, но подробное или краткое перечисление качественных или количественных характеристик объекта исследова-



Рис. 3. Методы исследования
Fig. 3. Research methods

ния способствовало бы более объективному восприятию логики исследования.

Следующим анализируемым элементом статьи формата IMRaD выступает раздел «Результаты / Дискуссия (обсуждение) / Заключение». Любое исследование направлено на заполнение лакун, получение результатов, поэтому результаты присутствуют в той или иной мере в каждой публикации, вне зависимости от того, выделены ли они в самостоятельный раздел или нет. Однако не всегда читателю понятны результаты конкретного исследования, так как иногда авторы описывают или анализируют явления, данные, модели и т. д., начиная с самых первых предложений статьи и до её финальных фраз. В таком случае не представляется возможным разграничить исторический экскурс, постановку проблемы, анализ текущей ситуации, другие аспекты и результаты, что лишает статью чёткого логического построения и делает неочевидной для понимания. В такой ситуации возможны два варианта дальнейшего развития событий: либо читателю придётся перечитывать статью ещё несколько раз, либо читатель отвергнет статью в пользу работ с более чётким делением на разделы. Следует учитывать тот факт, что в соответствии с требованиями журнала раздел «Результаты» может быть объединён с «Дискуссией», в то время как иные журналы требуют чёткого разграничения этих двух разделов. Ряд

журналов не требуют деления на разделы вообще, либо предписывают выделить раздел «Выводы/Заключение».

Как было обозначено выше, в нашем исследовании мы объединили результаты, дискуссию и выводы в один блок, не акцентируя внимание на формальных требованиях разных журналов. При этом была проанализирована представленность в статье анализа и оценки результатов, сопоставления результатов с результатами предшествующих исследований, обобщения полученных результатов, значимости проведённого исследования, его ограничений и перспектив дальнейшего исследования – всего шесть элементов (Рис. 4).

Анализ показал, что ни одна из проанализированных 50 статей не содержит все шесть элементов. Пять статей содержат пять элементов, что составляет 10% статей от общего числа. Например, примером может служить статья об экономической безопасности отдельных территорий, в которой авторы выделяют раздел «Заключение», возвращаясь к поставленной цели и задачам исследования, резюмируют основные положения исследования, определяют ограничения исследования и направления его дальнейшего развития.

Равное количество статей (12), что составляет 24%, содержат два элемента анализируемого блока или ни одного элемента. В большинстве случаев, когда данный блок

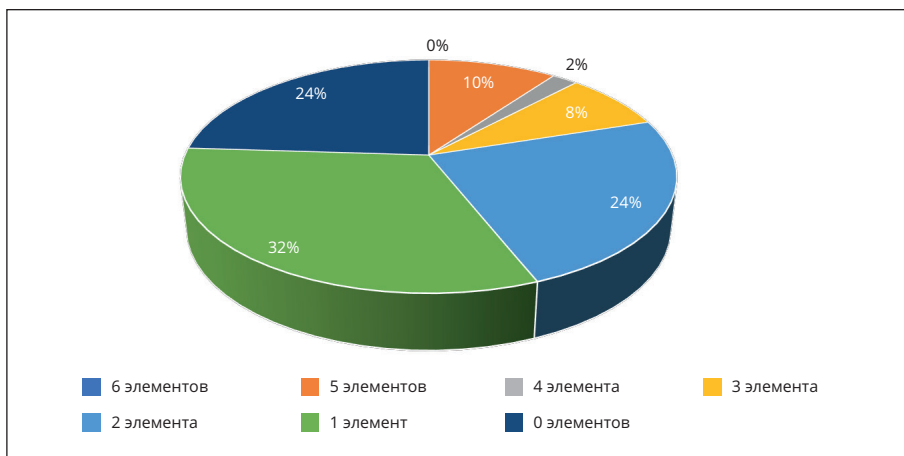


Рис. 4. Результаты / дискуссия / заключение: количество элементов

Fig. 4. Results / Discussion / Conclusion: number of elements

содержит два элемента, одним из элементов является анализ или обобщение результатов. В части статей авторы продолжают описывать, сравнивать, приводить примеры, формулировать рекомендации по решению проблемы. Не все анализируемые работы содержат сигнальные слова типа «резюмируя вышесказанное», «подводя итог», «в качестве заключения» и иные, которые позволяют читателю выделить основные итоги исследования и понять его дальнейшие перспективы.

П. О'Коннор и М. Каргилл напоминают, что заключение должно включать отсылку к цели или гипотезе исследования, резюме основных этапов исследования, формулировку и интерпретацию основных результатов, ограничения, выводы исследования и рекомендации для дальнейшего теоретического изучения или практического применения полученных результатов [15].

Анализ элементов разделов «Результаты / Дискуссия / Заключение» показал, что чаще всего авторы обобщают результаты исследования в заключительной части статьи (26 статей, что составляет 52% от всех проанализированных публикаций) (Рис. 5). Наименьшее количество статей (4 работы, 8% от общего количества статей) содержат информацию об ограничениях исследова-

ния. Например, рассуждая о смысле образования, анализируя различные подходы и концепции, автор чётко обозначает ограничение своего исследования, которое состоит в недостаточном количестве источников из культур неевропейского типа (японской, индийской и т. д.).

Отсутствие включения результатов исследования в контекст конкретной изучаемой области и сопоставления полученных результатов с предшествующими выводами других учёных лишают читателя возможности вписать результаты в более широкий контекст и сформулировать своё видение проблемы исследования. Так, из проанализированных 50 статей лишь в 12 статьях (24%) в заключительной части исследования присутствует сравнение полученных результатов с уже имеющимися результатами других авторов.

В отечественной научной традиции, скорее всего, считается нескромным упоминание своего вклада в общий массив знаний, иначе сложно объяснить, почему авторы 44 статей (88% публикаций) не выделяют роль и значимость своего исследования в пополнении и развитии конкретной научной тематики, и лишь 6 авторов (12% статей) обозначают свой вклад в развитие конкретной тематики.

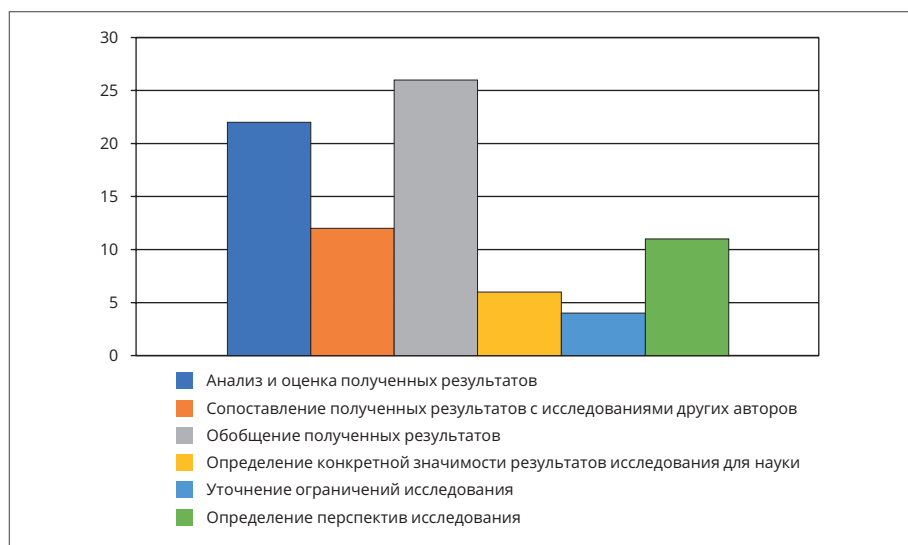


Рис. 5. Статьи, содержащие элементы результатов/дискуссии/заключения
 Fig. 5. Articles containing results/discussion/conclusion elements

Отметим ещё один момент. Указание тем и направлений, перспективных для дальнейшего исследования, позволяет другим авторам направить исследовательское внимание на закрытие выявленных лагун. Однако, как показывает анализ, только в 6 статьях (12%) учёными обозначены перспективы последующих исследований.

Дискуссия и заключение

Формат IMRaD был полностью принят журналами, которые относятся к дисциплинарной области точных наук (физика, биология, астрономия, химия, медицина и т. д.). Впрочем, исследователи отмечают, что есть ограничения на использование этого формата для так называемых «мягких» наук (психология, социология, политология и т. д.). В то же время существует определённый консенсус в отношении того, что с некоторыми изменениями IMRaD может быть принят для публикаций по общественным наукам [9; 15; 17; 23; 26]. Причина такой популярности IMRaD состоит в том, что он делает представление результатов исследований более ясным и научным [17; 24]. Модульная структура формата IMRaD широко признана по-

лезной для организации идей и выделения важнейших элементов. Редактору и рецензентам также удобно оценивать рукопись. Более того, формат IMRaD сокращает время, которое читатель тратит на поиск определённой информации в документе, не вдаваясь в подробности, однако он не подходит для коротких текстов: редакционных статей, обзоров, писем.

Если раньше исследователи отмечали, что формат IMRaD характерен для экспериментальных статей [23], то сегодня IMRaD всё чаще обсуждают как стандартный формат публикации без указания на ограничения по типу публикации или принадлежности к области наук [27]. Одновременно ряд авторов сообщили о неспособности формата IMRaD полностью раскрыть потенциал академической коммуникации, особенно в статьях по социальным наукам. Ограничения этого формата обычно связаны с:

- отсутствием объективности и необходимостью в расширенном повествовании [14];
- навязчивым характером, приводящим к путанице [28];
- отсутствием ясности в идентификации вопросов исследования [17].

Представители социогуманитарной сферы отмечают, что им сложно справиться с требованиями формата IMRaD, и даже склонны считать данные требования не соответствующими специфике их исследований [20; 29]. Исследователи в области социальных наук находят формат IMRaD неприемлемым по нескольким причинам. Во-первых, они не чувствуют необходимости делиться результатами в виде отдельного раздела, в котором даётся довольно краткое изложение результатов исследования, что является стандартным правилом для формата IMRaD. Другая артикулируемая причина отказаться от формата IMRaD – методологическая часть. Среди гуманитариев определённно существует недопонимание того, что следует включать в этот раздел. Рассуждая о методологии исследования, авторы социально-гуманитарных статей обычно описывают общенаучные методы, которые использовались для получения выводов, или отказываются от этого раздела целиком. Это вызывает вопросы у западных учёных [9, с. 21; 29, с. 1373]. Наиболее часто к авторам социально-гуманитарных наук обращаются с призывом сделать свои тексты более структурированными и организованными [8; 9]. В эру электронного письма читательская аудитория становится важным участником процесса письма [30, с. 32]. Структура и чёткая организация позволяют с наименьшими усилиями воспринять сложные вопросы науки, снимая когнитивную сложность, вызванную новизной представляемого материала.

Дж. Флауэрдью обращает внимание на то, что публикационный формат IMRaD или другие его варианты (IM[RD]C, IMRDC, ILMRDC), обладают важным для читателя качеством – предсказуемостью. Заранее известная структура статьи позволяет читателю быстро найти нужную информацию, используя способ просмотрового чтения. Формат удобен и для автора, поскольку модульная структура текста даёт возможность эффективно организовать идеи. Для редакторов журналов IMRaD также приносит пользу:

чёткий шаблон помогает оценить текст. Круг можно замкнуть, поскольку рецензент, оценивающий статью в формате IMRaD, может также написать свой отзыв, повторяя структуру формата [31, с. 25–26]. Таким образом, использование формата IMRaD увеличивает шансы на корректное восприятие мысли автора всеми заинтересованными сторонами: читательской аудиторией, рецензентом и редактором журнала. Значимость логической аргументации, подробных пояснений, анализа связей между идеями, повторяемой методологии и открытой дискуссии в научном тексте крайне высока.

Суммируя, сделаем вывод о том, что российские авторы публикуемых текстов социально-гуманитарных дисциплин пока не приняли идею общепринятой структуры научной статьи и формат IMRaD как требование современного академического дискурса. Примеры статей в журналах библиографической системы e-Library говорят об отсутствии среди авторов унифицированного отношения к организации научного текста. Следствием является большое разнообразие, а скорее, разрозненность в формате публикуемых статей. Ожидания читателя, привыкшего к высокому качеству текстов высокорейтинговых журналов и чёткой структуре текста, включающего определённые структурно-содержательные элементы, не оправдываются. При попытке понять замысел автора читатель сталкивается с необходимостью возвращаться к разным частям текста, читать снова и снова. Желание читателя найти в тексте проблему исследования, цель научного поиска, метод, с помощью которого автор пришёл к заключениям, какие-либо обоснованные доказательства выводов и последнее, но крайне важное – новизну исследования – часто остаётся неудовлетворённым.

Авторы социально-гуманитарных дисциплинарных областей и сами явно испытывают трудности с публикацией своих исследований в высокоиндексируемых международных журналах. В этих базах текстов социально-гуманитарного профиля, написанных рус-

скими авторами, гораздо меньше, чем текстов «тяжёлых» дисциплин. Есть факторы, которыми исследователи социально-гуманитарного профиля объясняют сложности с размещением публикаций в журналах высокорейтинговых библиографических баз. Однако, видимо, отсутствие высокого уровня владения языком и специфика предмета исследования – не единственные и не самые главные факторы отказа в публикации. Слабая структура статьи и непродуманная организация результатов исследования просто-напросто не дают редактору оценить важность проведённой исследователем работы.

Учёные являются частью институциональной среды. В интересах получения признания и обеспечения должного уровня понимания со стороны коллег и других членов академического сообщества публикующим авторам выгодно следовать правилам и установкам академической коммуникации. Формальные отношения и профессиональный код общения – как устного, так и письменного – являются частью механизма жизнедеятельности научного сообщества. Что касается текста научной публикации, таким формальным требованием является соответствие формату IMRaD – эксплицитно или на уровне логики и аргументации.

Для обеспечения высоких уровней публикационной активности среди учёных социально-гуманитарного профиля важно понимать, что публикация научного текста в высокорейтинговом журнале – процесс социально обусловленный. Специалисты в области научного письма говорят об этом всё больше и больше. Анализ исследований в области письма для публикации претерпел сдвиг. Если изначально текст научного исследования рассматривался с точки зрения жанрового анализа, то сегодня на передний план выходят вопросы логики и аргументации, продуманной организации исследовательской мысли и учёта интересов целевой аудитории. Диалогическая коммуникация вокруг текста, социальная природа взаимодействия и согласования ролей, а также со-

циальные компетенции, лежащие в основе этих переговоров, – всё это важные вопросы, которые требуют большего внимания в исследованиях авторского письма для академических кругов и в издательской практике. Данные вопросы являются перспективой исследования по теме подготовки научных публикаций и академического письма в целом.

Литература

1. Венедиктова Т.Д. Письмо – глобальная проблема и забота // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 156–159. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/661/582> (дата обращения: 15.11.2021).
2. Попова Н.Г. Введение к научной статье на английском языке: структура и композиция // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 52–58. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/219/169> (дата обращения: 15.11.2021.).
3. Короткина И.Б. Проблемы адаптации американской модели центра письма // Высшее образование в России. 2016. № 8–9. С. 56–65. URL: <http://korotkina.ru/wp-content/uploads/2016/03/Acad.-writing-Korotkina-8-9-2016.pdf> (дата обращения: 15.11.2021).
4. Дугафцыренова В.А. Трудности обучения иноязычному академическому письму // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 106–112. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/456/406> (дата обращения: 15.11.2021).
5. Боголепова С.В. Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 87–94. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/360> (дата обращения: 15.11.2021).
6. Смирнова Н.В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 58–64. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/220> (дата обращения: 15.11.2021).
7. Чуйкова Э.С. Академическое письмо: какое содержание актуально для России? // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 59–67. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/903/824> (дата обращения: 15.11.2021).
8. Короткина И.Б. Английский язык для научно-публикационных целей как новое направление педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 4 (52). С. 115–130. EDN XZRFKH.

9. Рацкая А.К. Теоретическая и исследовательская статьи в социально-гуманитарных дисциплинах: как преодолеть трудности восприятия западной методологии в России // Научный редактор и издатель. 2018. Т. 3. № 1–2. С. 13–25. DOI: 10.24069/2542-0267-2018-1-2-13-25
10. Макович Г.В. Развитие компетенций академического письма как инструмент реализации государственной программы по повышению конкурентоспособности науки и образования // Вопросы управления. 2018. № 1 (50). С. 12–18. EDN TIZDJU.
11. Зашихина И.М. Академическое письмо: дисциплина или дисциплины? // Высшее образование в России. 2021. № 2. С. 134–143. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-134-143
12. Аленкина Т.Б. Особенности развития англоязычного академического письма в России: жанровый подход // Высшее образование в России. 2018. № 5. С. 110–113. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1373> (дата обращения: 15.11.2021).
13. Komochkina E.A., Yarotskaya L.V. Integrative Teaching Strategy for Developing Writing Skills in Non-Linguistics Master Students // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 64–72. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-64-72
14. Косычева М.А., Балыхин М.Г. Структура научной статьи: эмпирическое исследование // Health, Food & Biotechnology. 2019. Т. 1. № 2. DOI: 10.36107/hfb.2019.i2.s270
15. O'Connor P., Cargill M. Writing Scientific Research Articles. UK: Willey-Backwel, 2013. 240 p.
16. Dominiczak M.H. Art, Science, Words, and IMRAD // Clinical Chemistry. 2013. Vol. 59. No. 12. P. 1829–1831. DOI: 10.1373/clinchem.2012.199984
17. Wu J. Improving the writing of research papers: IMRAD and beyond // Landscape Ecology. 2011. Vol. 26. No. 10. P. 1345–1349. DOI: 10.1007/s10980-011-9674-3
18. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
19. Короткина И.Б. Академическое письмо: Учебно-методическое пособие для руководителей школ и специалистов образования. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 184 с.
20. Riazi M. Producing scholarly texts: Writing in English in a politically stigmatized country // International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures The WAC Clearing-house and Parlor Press, 2012. P. 449–466. DOI: 10.37514/PER-B.2012.0452.2.25
21. Hyland K. Academic publishing and the myth of linguistic injustice // Journal of Second Language Writing. 2016. Vol. 31. P. 58–69. DOI: 10.1016/j.jslw.2016.01.005
22. Методические рекомендации по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных / Под общ. ред. О.В. Кирилловой. М.: Ассоциация научных редакторов и издателей, 2017. 144 с.
23. Попова Н.Г., Коптяева Н.Н. Академическое письмо: Статьи IMRAD. Екатеринбург: ИФиП УрО РАН, 2015. 160 с. ISBN: 97859905636-2-9
24. Day R.A. How to Write & Publish a Scientific Paper. Cambridge Univ. Press, 1993. 228 p.
25. Curry M.J., Lillis T.M. Academic research networks: Accessing resources for English-medium publishing // English for Specific Purposes. 2010. Vol. 29. No. 4. P. 281–295. DOI: 10.1016/j.esp.2010.06.002
26. Шейнак С.А. Опубликовать научную статью: диалог автора и журнала // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 151–167. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-151-168
27. Teodosiu M. Scientific Writing and Publishing with IMRAD // Annals of Forest Research. 2019. Vol. 62. No. 2. P. 201–214. DOI: 10.15287/afr.2019.1759
28. Mitchell P. IMRAD Heresy // British Journal of Neurosurgery. 2017. Vol. 31. No. 2. P. 117–118. DOI: 10.1080/02688697.2017.1299509
29. Trinh T.P.T., Tran T., Nguyen T., Nghiem T.T., Danh N.N. Comparative Analysis of National and International Educational Science Articles in Vietnam: Evidence from the Introduction, Methods, Results, and Discussion Structure // European Journal of Educational Research. 2020. Vol. 9. P. 1367–1376. DOI: 10.12973/eu-jer.9.3.1367
30. Hyland K. Teaching and Researching Writing. UK: Pearson Education Limited, 2009. 280 p. DOI: 10.4324/9781315833729
31. Flowerdew J., Habibie P. Introducing English for Research Publication Purposes. Routledge, 2021. 156 p. DOI: 10.4324/9780429317798

Статья поступила в редакцию 18.11.21
Принята к публикации 12.07.22

References

1. Venediktova, T.D. (2014). Writing: Global Problem and Concern. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 156-159. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/661/582> (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Popova, N.G. (2015). Introductions to Science Research Papers: Basic Principles, Structure and Composition. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 52-58. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/219/169> (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Korotkina, I.B. (2016). Limitations of the US Writing Center Model in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9 (204), pp. 56-65. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/840> (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Dugartsyrenova, V.A. (2016). Issues and Challenges in Teaching Academic Writing to Non-Native English Speakers: The Case of HSE. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 106-111. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/456/406> (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Bogolepova, S.I. (2016). Teaching Academic Writing in English: Approaches and Products. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1 (127), pp. 7-94. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/360> (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Smirnova, N.V. (2015). Fostering Academic Literacy and Academic Writing in University: From Theory to Practice. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 58-64. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/220> (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Chuikova, E.S. (2016). Academic Writing: Relevant Content for Russia. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 59-67. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/903/824> (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Korotkina, I.B. (2018). English for Research Publication Purposes as a New Field of Educational Studies. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. Vol. 1, no. 4 (52), pp. 115-130. EDN XZRFKH. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Raitskaya, L.K. (2018). Theoretical and Research Articles in Social and Humanitarian Disciplines: How to Overcome the Difficulties of Perceiving Western Methodology in Russia. *Nauchnyi redaktor i izdatel' = Science Editor and Publisher*. Vol. 3 (1-2), pp. 13-25, doi: 10.24069/2542-0267-2018-1-2-13-25 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Makovich, G.V. (2018). Development of the Academic Letters 'Competencies as a Tool for Implementation of the State Program for Increasing the Competitiveness of Science and Education. *Voprosy upravleniya = Management Issues*. No. 1 (50), pp. 12-18. EDN TIZDJU. (In Russ., abstract in Eng.).
11. Zashikhina, I.M. (2021). Academic Writing: Discipline or Disciplines? *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 30 (2), pp. 134-143, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-134-143 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Alenkina, T.B. (2018). Academic Writing and Its Development in Russia: Genre Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 5, pp. 110-113. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1373> (accessed 15.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Komochkina, E.A., Yarotskaya, L.V. (2020). Integrative Teaching Strategy for Developing Writing Skills in Non-Linguistics Master Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 5, pp. 110-113, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-64-72 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Kosycheva, M.A., Balykhin, M.G. (2019). Structure of a Scientific Article: An Empirical Study. *Health, Food & Biotechnology*. Vol. 1, no. 2, doi: 10.36107/hfb.2019.i2.s270 (In Russ., abstract in Eng.).

15. O'Connor, P., Cargill M. (2013). *Writing Scientific Research Articles*. Second Edition. UK : Willey-Backwel, 240 p.
16. Dominiczak, M.H. (2013) Art, Science, Words, and IMRAD. *Clinical Chemistry*. 2013. Vol. 59, no. 12, pp. 1829-1831, doi: 10.1373/clinchem.2012.199984
17. Wu, J. (2011) Improving the Writing of Research Papers: IMRAD and Beyond. *Landscape Ecology*. Vol. 26, no. 10, pp. 1345-1349, doi: 10.1007/s10980-011-9674-3
18. Ter-Minasova, S.G. (2000). *Yazyk i mezhkul' turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow : Slovo, 624 p. (In Russ.).
19. Korotkina, I.B. (2011). *Akademicheskoe pis'mo: uchebno-metodicheskoe posobie dlya rukovoditelei sbkol i spetsialistov obrazovaniya* [Academic Writing: Study Aid for School Managers and Specialists in Education]. LAP LAMBERT Academic Publishing, 184 p. (In Russ.).
20. Riaz, M. (2012). Producing Scholarly Texts: Writing in English in a Politically Stigmatized Country. In: *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures*. The WAC Clearinghouse and Parlor Press, pp. 449-466, doi: 10.37514/PER-B.2012.0452.2.25
21. Hyland, K. (2016). Academic Publishing and the Myth of Linguistic Injustice. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 31, pp. 58-69, doi: 10.1016/j.jslw.2016.01.005
22. Kirillova, O.V. (Ed.) (2017). *Metodicheskie rekomendatsii po podgotovke i оформleniyu nauchnykh statei v zhurnalakh, indeksiruemyykh v mezhdunarodnykh naukometricheskikh bazakh dannykh* [Methodological Recommendations on the Preparation and Design of Scientific Articles in Journals Indexed in International Scientometric Databases]. Moscow : Association of Scientific Editors and Publishers, 144 p. (In Russ.).
23. Popova, N.G., Koptayeva, N.N. (2015). *Akademicheskoe pis'mo: Stat'i IMRAD* [Academic Writing: IMRAD Articles]. Ekaterinburg : Institute of Philosophy and Law of the RAS (Ural branch). 180 p. ISBN: 97859905636-2-9 (In Russ.).
24. Day, R.A. (1993). *How to Write & Publish a Scientific Paper*. Cambridge Univ. Press, 228 p.
25. Curry, M.J., Lillis, T.M. (2010). Academic Research Networks: Accessing Resources for English-Medium Publishing. *English for Specific Purposes*. Vol. 29, no. 4, pp. 281-295, doi: 10.1016/j.esp.2010.06.002
26. Sheipak, S.A. (2021). Publishing a Scholarly Article: Dialogue Between the Author and Editor. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 151-167, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-151-168 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Teodosiu, M. (2019). Scientific Writing and Publishing with IMRAD. *Annals of Forest Research*. Vol. 62, no. 2, pp. 201-214, doi: 10.15287/afr.2019.1759
28. Mitchell, P. (2017). IMRAD Heresy. *British Journal of Neurosurgery*. Vol. 31, no. 2, pp. 117-118, doi: 10.1080/02688697.2017.1299509
29. Trinh, T.P.T., Tran, T., Nguyen, T., Nghiem, T.T., Danh, N.N. (2020). Comparative Analysis of National and International Educational Science Articles in Vietnam: Evidence from the Introduction, Methods, Results, and Discussion Structure. *European Journal of Educational Research*. Vol. 9, pp. 1367-1376, doi: 10.12973/eu-jer.9.3.1367
30. Hyland, K. (2016). *Teaching and Researching Writing*. UK : Pearson Education Limited, 2009. 280 p., doi: 10.4324/9781315833729
31. Flowerdew, J., Habibie, P. (2021) *Introducing English for Research Publication Purposes*. Routledge, 156 p., doi: 10.4324/9780429317798

*The paper was submitted 18.11.21
Accepted for publication 12.07.22*

Публикации российских учёных, работающих в области социальных и гуманитарных наук, в базе данных e-Library, использованные в качестве материала исследования

Appendix

Publications of Russian researches working in the sphere of social sciences and humanities in eLibrary database

1. *Азарова П.Е.* Городские праздники Западной Сибири 1920–1930-х гг. в аспекте ценностно-знаковой системы // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2017. № 26. С. 12–18. DOI: 10.17223/22220836/26/2/
2. *Барабаш О.В., Ворошилова М.Б.* Научные исследования в координатах языка и права // Политическая лингвистика. 2021. № 4 (88). С. 87–99. DOI: 10.26170/1999-2629_2021_04_10
3. *Белова Т.П., Крутина, А.В.* Отношение к праздникам как показатель воцерковлённости студенческой молодёжи // Научный результат. Социология и управление. 2017. Т. 3. № 3. С. 3–9. DOI: 10.18413/2408-9338-2017-3-3-3-9
4. *Беляев С.А.* О дифференциации уровня бедности в регионах ЦФО // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 27–30.
5. *Васильева А.В.* Проектирование пространственной организации рекреационной системы приграничного региона // Экономика, предпринимательство и право. 2019. Т. 9. № 4. С. 707–716. DOI: 10.18334/erpp.9.4.41319
6. *Волошенко Е.В., Волошенко К.Ю.* Оценка и измерение экономической безопасности приграничных регионов России: теория и практика // Балтийский регион. 2018. Т. 10. № 3. С. 96–118. DOI: 10.5922/2079-8555-2018-3-6
7. *Галенко Е.В., Криворучка, П.О.* Предпочтения туриста при выборе экологической гостиницы // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 110–113.
8. *Годдард И.А.* Организации и объединения, разрабатывающие типовые договоры строительного подряда // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Право. 2018. № 1 (32). С. 258–267.
9. *Грибанова В.В., Татаровская И.Г.* Традиционное воспитание и образование у народов Африки: история и современность // Педагогика. 2018. № 12. С. 108–111.
10. *Гришин И.В.* Интеграция иммигрантов в Швеции (социально-политический аспект) // Южно-российский журнал социальных наук. 2019. Т. 20. № 1. С. 40–56. DOI: 10.31429/26190567-20-1-40-56
11. *Грязнова Е.В., Березкин С.Н., Ершов Д.И., Москаленко В.В.* Анализ места религиозности в молодёжной среде современной России // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 2 (31). С. 24–26. DOI: 10.26140/bgj3-2020-0902-0004
12. *Гуменюк И.С., Студжиницки Т.* Транспортные связи и перспективы их развития между приграничными воеводствами Республики Польша и Калининградской областью Российской Федерации // Балтийский регион. 2018. Т. 10. № 2. С. 114–132. DOI: 10.5922/2079-8555-2018-2-8
13. *Дмитриев А.В., Задорожнюк И.Е.* Социогенез провокации и психопортрет провокатора. (историософские провидчества Андрея Белого в романе «Петербург») // Вопросы философии. 2017. № 5. С. 124–137.
14. *Дорошенко С.В., Посысоева К.А.* Эконометрическая оценка стратегических факторов развития приграничных регионов России // Экономика региона. 2021. Т. 17. № 2. С. 431–444. DOI: 10.17059/ekon.reg.2021-2-6

15. Дробышева Т.В., Сарычев С.В., Мурзина Ю.С., Хохлова Н.И. Экономическая социализация учащейся молодёжи с разным уровнем экономической мобильности: факторы и механизмы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. № 4. С. 341–347. DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-4-341-347
16. Ивченко С.Г. Критерии степени толерантности межэтнических взаимоотношений в регионе (на примере Саратовской области) // Гуманитарий Юга России. 2020. Т. 9. № 6. С. 57–67. DOI: 10.18522/2227-8656.2020.6.3
17. Кириллов Ю.Г., Енза Э.К. О мерах защиты внутреннего рынка и поддержки экспорта в условиях преференциальной торговли ЕАЭС и Вьетнама // Омский научный вестник. Серия Общество. История. Современность. 2020. Т. 5. № 2. С. 145–151. DOI: 10.25206/2542-0488-2020-5-2-145-151
18. Кожевников С.А. Пространственное и территориальное развитие европейского севера России: тенденции и приоритеты трансформации // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2019. Т. 12. № 6. С. 91–109. DOI: 10.15838/esc.2019.6.66.5
19. Колесникова Н.И., Ридная Ю.В. Формирование жанровой компетенции иностранных учащихся в научной сфере общения // Язык и культура. 2018. № 4. С. 198–217. DOI: 10.17223/19996195/44/13
20. Конева А.Е. Вклад рабочей группы ООН по произвольным задержаниям в защиту прав человека (дело Джулиана Ассанжа) // Российский юридический журнал. 2017. № 1 (112). С. 94–103.
21. Косевич Е.Ю. Приграничные стены: безопасность или угроза для мексикано-американских отношений // Латинская Америка. 2019. № 6. С. 39–48. DOI: 10.31857/S0044748X0005098-6
22. Кулькова О.С. Эволюция системы содействия международному развитию в Великобритании (1997–2016 гг.) // Мировая экономика и международные отношения. 2018. Т. 62. № 4. С. 35–44. DOI: 10.20542/0131-2227-2018-62-4-35-44
23. Кутепова Л.И., Перевозчикова Н.Г., Егорова Н.Г., Соколова Л.С. Использование технологии сторителлинг в образовательном процессе вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 101–104. DOI: 10.26140/bgj3-2021-1003-0023
24. Лазник А.А., Жарков Р.Д., Родыгина Н.Ю., Мусихин В.И. Актуальные тенденции развития мирового рынка природного газа // Российский внешнеэкономический вестник. 2021. № 7. С. 87–97. DOI: 10.24412/2072-8042-2021-7-87-97
25. Левкин В.Е., Левкина А.О., Доценко Е.Л., Волосникова Л.М. Смысл образования: развитие или оказание услуг? // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 4. С. 9–42. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-9-42
26. Малюженко Е.В., Кабаргина А.А., Андреева Т.А., Овчаренко Н.П. Сигналы, причины и последствия проблем коммуникации внутри гостиничных предприятий // Сервис в России и за рубежом. 2020. Т. 14. № 5 (92). С. 133–141. DOI: 10.24411/1995-042X-2020-10512
27. Маркин К.В. Между верой и неверием: непрактикующие православные в контексте российской социологии религии. Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 2. С. 266–282. DOI: 10.14515/monitoring.2018.2.16
28. Мурашова Е.П. Политический спот как жанр политической рекламы (на материале английского языка) // Политическая лингвистика. 2016. № 4 (58). С. 147–153.
29. Николаев Е.В., Стручкова В.Н. Взаимодействие уголовно-исполнительной инспекции и психологического центра по работе с мотивацией и психическим состоянием условно осуждённых // Психология и право. 2017. Т. 7. № 4. С. 10–19. DOI: 10.17759/psylaw.2017070402
30. Никулина Н.А., Темплинг В.Я. Тантамарески советской формации из дневника молодого тюменца 1930 года // Сибирские исторические исследования. 2019. № 2. С. 162–179. DOI: 10.17223/2312461X/24/9
31. Оводова С.Н. Диалог культур: объяснительные возможности постколониальной оптики в философии культуры // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 46. С. 86–94. DOI: 10.17223/1998863X/46/10
32. Оситова Н.Г. Социальное неравенство в современном мире // Вестник Московского университета. 2019. Серия 18. Социология и политология. Т. 25. № 4. С. 124–153. DOI: 10.24290/1029-3736-2019-25-4-124-153

33. *Примова Э.Н.* О некоторых особенностях административного устройства республик СКФО // Власть. 2020. Т. 28. № 6. С. 62–67. DOI: 10.31171/vlast.v28i6.7714
34. *Руткевич Е.Д.* Влияние иммигрантских религий на характер религиозного плюрализма в США и Западной Европе // Социологический журнал. 2019. Т. 25. № 2. С. 8–32. DOI: 10.19181/soc-jour.2019.25.2.6384
35. *Рыжова С.В.* О социокультурных основаниях российской идентичности // Власть. 2020. Т. 28. № 6. С. 188–194. DOI: 10.31171/vlast.v28i6.7776
36. *Рязанцев С.В., Ниорадзе Г.В.* Трудовой потенциал старшего поколения: межрегиональный анализ // Уровень жизни населения регионов России. 2022. Т. 18. № 1. С. 107–119. DOI: 10.19181/lsprr.2022.18.1.9
37. *Сапрыка В.А., Пастюк А.В., Кулакова Н.И.* Цифровизация публичного управления в странах ЕАЭС // Цифровая социология. 2021. Т. 4. № 3. С. 27–35. DOI: 10.26425/2658-347X-2021-4-3-27-35
38. *Старостина Н.Н.* Степень развития критического мышления студентов в комплексе образовательных уровней «техникум – бакалавриат – магистратура» // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 224–230.
39. *Татаркин А.И., Логинов В.Г., Захарчук Е.А.* Социально-экономические проблемы освоения и развития российской арктической зоны // Вестник российской академии наук. 2017. Т. 87. № 2. С. 99–109. DOI: 10.7868/S086958731701011X
40. *Титаренко А.Г.* Гендерный дисбаланс или рост гендерного равенства? // Женщина в российском обществе. 2020. № 1. С. 17–28. DOI: 10.21064/WinRS.2020.1.2
41. *Тихомиров Д.А.* Половая мораль московских студентов: религиозный аспект // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 2. С. 210–220. DOI: 10.17805/zpu.2017.2.16
42. *Устиновская А.А.* Перевод как форма литературной коммуникации в поэзии Серебряного века: три лирических версии стихотворения Поля Фора // Научный диалог. 2020. № 11. С. 269–280. DOI: 10.24224/2227-1295-2020-11-269-280
43. *Федорова М.В.* Хайп-эсхатология, или «игра в COVID-19»: изменение религиозного сознания в эпоху глобального кризиса // Философская мысль. 2021. № 1. С. 40–55. DOI: 25136/2409-8728.2021.1.34768
44. *Федюкин И.И., Новикова А.Д.* Письма Фридриха Христиана Вебера Джону Робесону из России 1718–1719 гг. // Вестник МГИМО Университета. 2022. Т. 15. № 2. С. 85–107. DOI: 10.24833/2071-8160-2022-2-83-85-107
45. *Фомин М.В., Безвербный В.А., Селезнев И.А., Шушпанова И.С., Лукашенко Е.А., Мирязов Т.Р.* Проблемы пространственного развития регионов севера Дальнего Востока России: социологический анализ // Проблемы Арктики и Антарктики. 2020. Т. 66. № 2. С. 217–233. DOI: 10.30758/0555-2648-2020-66-2-217-233
46. *Чернышев А.С., Сафичев С.В., Елизаров С.Г.* К вопросу о социально-психологических последствиях внедрения новых технологий и определении перспективных направлений исследований // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 4. С. 109–114. DOI: 10.31857/S020595920010486-0
47. *Шайдуллина Р.М., Степанова Р.Р.* Основные тенденции социально-экономического неравенства и уровня бедности населения на примере республики Башкортостана // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2020. № 2. С. 92–100. DOI: 10.17513/vaael.1004
48. *Ягья В.С., Харламбиева Н.К., Лагутина М.А.* Арктика – новый регион внешней политики Китая // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2015. № 1. С. 43–52.
49. *Arpentieva M.R., Menshikov P.V., Kuznetsova N.V., Gorelova I.V.* Esoteric tourism as a niche type of tourism: Opportunities and ways of human self-improvement // Services in Russia and abroad. 2020. Vol. 14. No. 5 (92). P. 6–25. DOI: 10.24411/1995-042X-2020-10501
50. *Kozyreva P.M., Zhu D., Nizamova A.E., Smirnov A.I.* Justice and inequality in the household consumption in Russia and China: a comparative analysis // RUDN Journal of Sociology. 2021. Vol. 21. No. 1. P. 50–67. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-1-50-67



«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).

ФЭПО

Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования

fepo.i-exam.ru

ФЭПО – независимая оценка результатов обучения студентов на соответствие требованиям ФГОС. Образовательные организации по итогам ФЭПО могут получить:

НИИ мониторинга качества образования

nii.mko@gmail.com
8 (8362) 42-24-68



Два сертификата качества

- » при прохождении тестирования по дисциплинам ВО и СПО
- » при тестировании по дисциплинам общеобразовательного цикла

Сертификаты качества учитываются при процедуре **профессионально-общественной аккредитации** и в проекте **«Лучшие образовательные программы инновационной России»**.

Результаты ФЭПО могут быть предоставлены для целей осуществления **федерального государственного контроля**.

Педагогический анализ

- » по вузу/ссузу (филиалу) в целом
- » по каждой образовательной программе
- » по каждой дисциплине

