

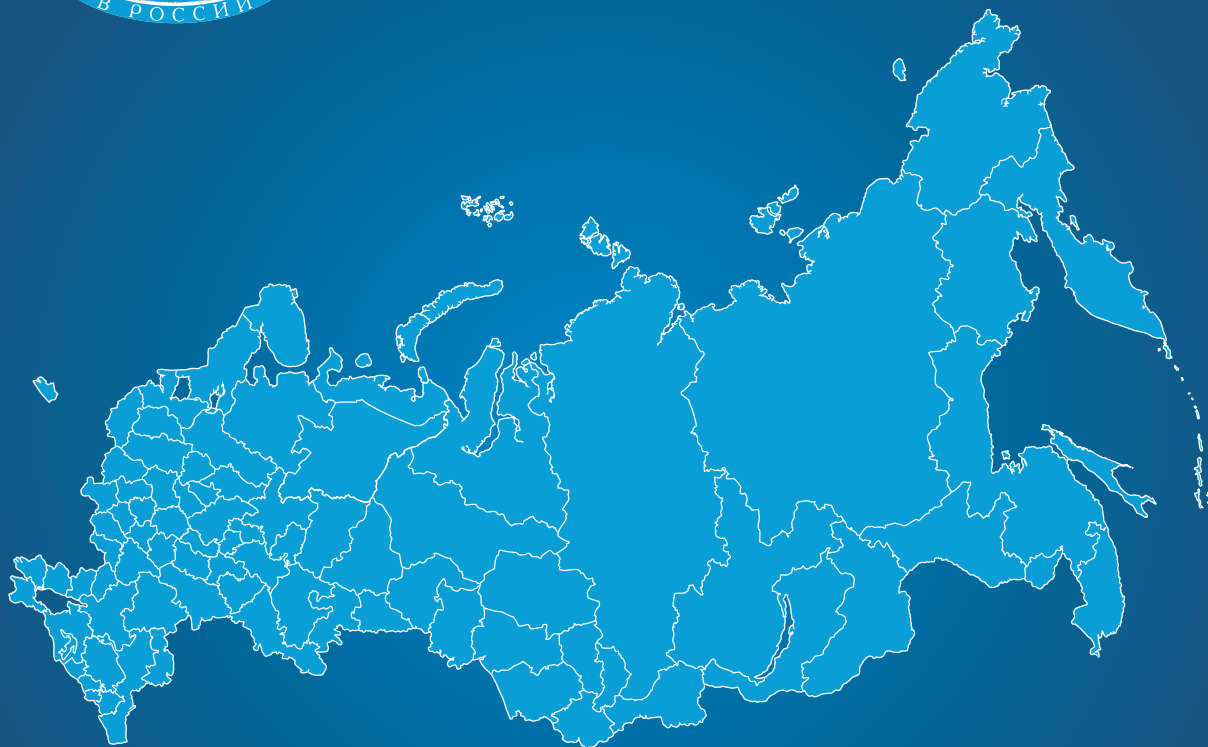
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

7 / 2023

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

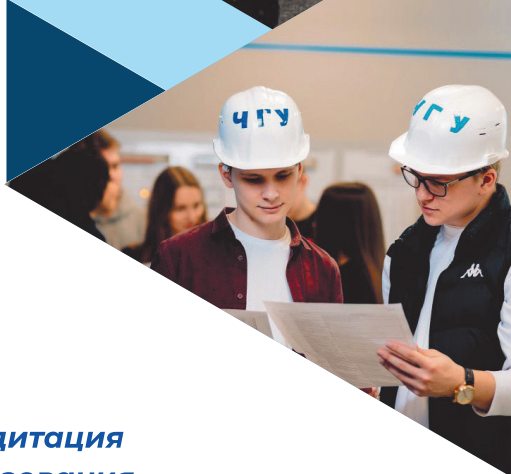
Журнал издается с 1992 года



**ЧГУ вошел
Топ 100
Национального
агрегированного рейтинга
по версии портала best-edu.ru**

12

образовательных программ
**Чувашского государственного
университета имени И.Н. Ульянова**
прошли международную
аккредитацию в Национальном центре
профессионально-общественной
аккредитации.



***Международная аккредитация
элиты российского образования***



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

89278886000
akkreditsatsiya.rf



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

7 / 2023

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

Содержание

Contents 3

Подготовка кадров высшей квалификации

ПЕША А.В. Факторы построения и развития академической
карьеры: системный теоретический анализ 9

Направления модернизации высшего образования

РОСТОВСКАЯ Т.К., РЯЗАНЦЕВ С.В., СКОРОБОГАТОВА В.И.
Создание нормативно-правовых и институциональных
условий развития образовательной миграции в России 35

ГУСЕВА А.И., КАЛАШНИК В.М., КАМИНСКИЙ В.И.,
КИРЕЕВ С.В. Первые успехи и неудачи университетов-
участников трека «Территориальное и отраслевое лидерство»
программы «Приоритет-2030» 48

Актуальная тема

ВЕСНА Е.Б., СЕРИКОВ В.В. Диссертационные исследования
по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы. 67

СТЕПАНОВА С.В. Актуальные проблемы обучения экономическим
специальностям в высшей школе 78



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
В.С. Никольский

Зам. главного редактора:
Н.П. Лябина

Редакторы:
Н.Н. Жильцов
Д.А. Видавская
Э.Ю. Шишкова

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 15.07.2023
Выход в свет 25.07.2023.
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

Социология высшего образования

АМБАРОВА П.А., ШАБРОВА Н.В.,
КЕММЕТ Е.В., МИХАЙЛОВА А.Н.
Научно-исследовательская культура
студентов российских университетов. 96

БЫКОВ М.Ю., КРАСНИКОВСКИЙ В.Я.,
МАТВЕЕВА Н.Ю., ЯРИНА Е.В.
Университетская среда в оценках
студентства: кейс Российского
университета транспорта. 117

Философия науки и образования

ФЕОКТИСТОВ А.В., КИСЛОВ А.Г.,
ШАПКО И.В., ГОРОДИЛОВ В.Е.
Хронотоп инженерно-педагогического
мышления. 135

МИТЛЯНСКАЯ М.Б. Университет
как бытийно-исторический объект:
опыт М. Хайдеггера. 157



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2021, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,430
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	3,423
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	3,117
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,667
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,807
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,596
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,486
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,779
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,516
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,500
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,300
ПЕДАГОГИКА	0,034

Contents

Training of Highly Qualified Personnel

PESHA, A.V. Factors of Building and Developing
an Academic Career: Systematic Theoretical Analysis.
Pp. 9-34

Areas of Higher Education Modernization

ROSTOVSKAYA, T.K., RYAZANTSEV, S.V.,
SKOROBOGATOVA, V.I. Development of the
Regulatory and Institutional Basis for Increasing
the Educational Migration to Russia. Pp. 35-47

GUSEVA, A.I., KALASHNIK, V.M., KAMINSKY, V.I.,
KIREEV, S.V. First successes and failures of universities
participating in "Leadership in the Region and/or
Industry" track of the "Priority 2030" Program. Pp. 48-66

Topical Theme

VESNA, E.B., SERIKOV, V.V. Dissertation Research
on Pedagogy: Situation, Problems, Resources.
Pp. 67-77

STEPANOVA, S.V. Actual Problems of Economics
Teaching in Higher School. Pp. 78-95

Sociology of Higher Education

AMBAROVA, P.A., SHABROVA, N.V., KEMMET, E.V.,
MIKHAILOVA, A.N. Research culture of Russian
university students. Pp. 96-116

BYKOV, M.Yu., KRASNIKOVSKIY, V.Ya.
MATVEEVA, N.Yu., YARYNA, E.V. University
Environment in Student Assessments: Case of the Russian
University of Transport. Pp. 117-134

Philosophy of Science and Education

FEOKTISTOV, A.V., KISLOV, A.G., SHAPKO, I.V.,
GORODILOV, V.E. Chronotope of Engineering and
Pedagogical Thinking. Pp. 135-156

MITLYANSKAYA, M.B. The University
as a Being-historical Object: the Experience
of M. Heidegger. Pp. 157-166



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

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolsky

Deputy Editors-in-Chief:
N.P. Lyabina

Executive secretary:
D.V. Davydova

Editors:
N.N. Zhiltsov
D.A. Vidavskaya
E.Yu. Shishkova

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»); **РАИЦКАЯ 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 Пурдью, 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), degraafe@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 the RF, aog@unn.ru

Vladimir D. NECHAEV – Dr. Sci. (Politics), Prof., Rector of Sevastopol State University, VDNechev@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, Moscow State Automobile and Road 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. SADOVNICHY – 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.

Факторы построения и развития академической карьеры: системный теоретический анализ

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-9-34

Пеша Анастасия Владимировна – канд. экон. наук, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом, Researcher ID: M-4223-2017, ORCID: 0000-0002-7614-3118, Scopus ID: 57216646149, myrabota2011@gmail.com

Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург

Адрес: Россия, 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45

***Аннотация.** Статья представляет результаты теоретического с элементами эмпирического исследования, направленного на выявление ключевых факторов построения академической карьеры, раскрываемых в трудах учёных с предложением визуализации конструкта многофакторной обусловленности карьерного роста в академической среде. Исследование проведено на основе системного библиографического анализа наиболее цитируемых работ по теме, размещённых в реферативных базах Scopus и РИНЦ. В качестве элемента эмпирического анализа в работе применён метод изучения цифрового следа в онлайн-системах для сбора данных о победителях научных конкурсов (итоги конкурсов РНФ за 2021 г., n=146 проектов), нарративных интервью и письменного опроса педагогов вузов по уточнению мотивации и осознанности выбора ими академической карьеры (n=52 человека). Проведённое изыскание позволяет сформировать модель ключевых факторов развития академической карьеры, включающую четыре основных равноценных группы – личностные, репутационные, системные факторы и факторы социального капитала, а также фактор удачи, который выделяется в ряде исследований как влияющий на качество и скорость построения карьерной траектории в изучаемой сфере. В работе делается вывод о том, что развитие или стагнация одной группы факторов будет приводить к аналогичным движениям в других группах. В результате автор актуализирует применение технологии карьерного лифта, которая с учётом обозначенных факторов влияния на показатели развития академической карьеры будет способствовать вовлечению молодёжи в науку и преподавание.*

Ключевые слова: академическая карьера, карьерный лифт, меритократические факторы, немеритократические факторы, социальный капитал, репутация, факторы карьеры

Для цитирования: Пеша А.В. Факторы построения и развития академической карьеры: системный теоретический анализ // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 9–34. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-9-34

Factors of Building and Developing an Academic Career: Systematic Theoretical Analysis

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-9-34

Anastasiya V. Pesha – Cand. Sci. (Economics), Associate Prof. of the Labour Economics and HR Management Department, Researcher ID: M-4223-2017, ORCID: 0000-0002-7614-3118, Scopus ID: 57216646149, myrabota2011@gmail.com

Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russian Federation

Address: 62/45 8 Marta/ Narodnoy Voli St., Yekaterinburg, 620144, Russia

Abstract. The paper presents the results of a theoretical with elements of empirical research aimed at identifying the key factors of building an academic career, disclosed in the works of scientists with a proposal to visualize the construct of multifactorial conditionality of career growth in the academic environment. The study was conducted on the basis of a systematic bibliographic analysis of the most cited works on the topic, published in the Scopus and RSCI abstract databases, from an empirical point of view. The method of analyzing the digital footprint in online systems for collecting data on the scientific competitions winners (the results of the RNF competitions for 2021, $n=146$ projects), narrative interview and written survey of university teachers to clarify the motivation and awareness of their choice of academic career ($n=52$ people). The conducted research allows us to form a model of key factors in the development of an academic career, including 4 main, equivalent groups – personal, reputational, systemic factors and factors of social capital, as well as the luck factor, which is highlighted in a number of studies as influencing the quality and speed of building a career trajectory in the field under study. The paper suggests that the development or stagnation of one group of factors will lead to similar movements in other groups. As a result, the author actualizes the use of career lift technology, which taking into account the indicated factors of influence on academic career development indicators, will contribute to the involvement of young people in science and teaching.

Keywords: academic career, career lift, meritocratic factors, non-meritocratic factors, social capital, reputation, career factors

Cite as: Pesha, A.V. (2023). Factors of Building and Developing an Academic Career: Systematic Theoretical Analysis. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 9-34, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-9-34

Введение

Согласно статистическим данным, численность поступающих на обучение по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре РФ с 2000 по 2019 г. сократилось на 42,2%, а количество окончивших обучение с защитой диссертации уменьшилось на 78,3% [1]. Таким образом за 20 лет численность желающих продолжить обучение в аспирантуре после получения высшего

образования, а значит и реализовать себя в построении академической карьеры сократилось почти вдвое, а число получивших учёную степень снизилось на 3/4 человек. Статистика указывает на наличие проблем с привлечением кадров в научно-педагогическую деятельность и актуализирует задачи анализа факторов вовлечения и мотивации выпускников университетов при выборе академической карьеры. Кроме того, среди тех,

кто защищает диссертации после окончания аспирантуры не все выбирают для дальнейшего развития академический путь [2; 3]. Так, исследование Е.В. Михалкиной и её коллег показывает, что вероятность продолжения академической карьеры после окончания аспирантуры и защиты диссертации высоко оценивают чуть более половины респондентов (54%), низко – 35% участников опроса [4], схожие результаты были обозначены в работе К. Левек и её коллег, М. Роуча и Г. Соерманна [3; 5]. Развитие научно-исследовательских компетенций, которое происходит в момент обучения в аспирантуре и написания кандидатской диссертации, имеет большое значение для современного рынка труда. Большинство профессий требует от руководителей и высококвалифицированных специалистов навыков и умений управления большими данными, поиска, обработки и принятия решений на основе отобранной информации, а прилагаемая к этим навыкам и умениям учёная степень вносит вклад в бренд компании. Востребованность на рынке труда компетенций учёных, недостаточно прозрачные перспективы построения академической карьеры определяют выбор выпускниками программ подготовки научно-педагогических кадров альтернативных карьерных траекторий. Приведённые данные позволяют предположить, что основным фактором развития академической или неакадемической карьеры для аспирантов является мотивация и увлечённость проведением научных исследований. Иными словами, получая образование и учёную степень, необходимо чётко знать ответ на вопрос «Зачем?», который, в свою очередь, является стартовым вопросом планирования в любых сферах и направлениях жизнедеятельности человека.

Проблематика мотивации построения карьеры во время написания кандидатских и докторских диссертаций (получения учёной степени) является одной из ключевых в работах как отечественных, так и зарубежных учёных. Исследования, касающиеся темати-

ки карьеры, показали наличие корреляции между мотивацией развития академической и неакадемической карьеры и состоянием психического здоровья и незащищённостью молодых учёных [3; 6]. Необходимо также отметить, что академическая карьера связана с двумя ключевыми направлениями деятельности учёного – исследованиями и преподавательской деятельностью. И в ряде работ – С. Кадеса с соавторами [7], Э. Шортлидж, С. Эдди [8] – уточняется, что на карьерное развитие в академической среде влияет не только научная, но и педагогическая деятельность специалиста. В научных трудах неоднократно поднимался вопрос относительно взаимосвязи построения академической карьеры и социального капитала [9–11], наличия финансовой поддержки [8; 12]. Автор данной статьи в своих исследованиях раскрывает технологию «карьерного лифта», основная цель которой связана с оказанием помощи и поддержки учащимся образовательных организаций высшего образования при планировании на старте карьеры, а также её сопровождения в процессе обучения в течение всей жизни [13]. По мнению автора, эффективность построения академической карьеры складывается из трёх ключевых составляющих:

1) лидерство (при написании научных публикаций, в научной команде, научной школе, в научной области, коллегиальность и участие в экспертных и научных сообществах, как формальное, так и неформальное) [14–16];

2) научно-исследовательская и преподавательская продуктивность. Здесь ключевые показатели эффективности: число публикаций в международных и отечественных базах данных и их распределение по категориям; число цитирования публикаций; показатели преподавания (издание учебной литературы, преподавание в престижных вузах, обучение других преподавателей, приглашение к участию в высокого уровня научных мероприятиях; число заявок на гранты, выигранные гранты и другие) [17–20];

3) рейтинг и влияние. Индекс Хирша по международным и отечественным базам данных (*h*-индекс), средневзвешенный импакт-фактор журналов (в которых были опубликованы и процитированы статьи), процитируйте, в который входит автор в базах данных [21–23].

Для достижения максимального эффекта реализации обозначенной технологии «карьерного лифта» важно осознавать всю широту и комплексность факторов влияния на построение академической карьеры, обладающей высокой специфичностью.

В рамках проведённого исследования ставилась цель – выявить ключевые факторы построения академической карьеры, раскрываемые в трудах учёных, и предложить визуализацию конструкта многофакторного влияния на карьерный рост в академической среде.

Методы и методология

Проводимое исследование основывается на системном подходе к научному познанию (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, Л. фон Бергаланфи и др.). Системный подход реализуется с применением метода моделирования и позволяет комплексно изучить и воспроизвести строение, свойства и качества объекта исследования. Субъектно-деятельностный подход (Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.) также является методологической основой данной работы. Данный подход подразумевает индивидуальную обусловленность, целенаправленность, мотивированность и осознанность выбора выпускником вуза академической или неакадемической карьеры как одной из групп факторов карьерного развития. Средовой подход (Ю.Г. Абрамова, Н.Б. Стрекалова, Э.Ф. Зеер) позволяет провести многофакторный анализ построения академической карьеры.

Исследование базируется на принципах:

- *системности* (при системном и комплексном подходе к учёту факторов формирования и развития академической карьеры

возможно привлечение молодёжи в академическую среду и обеспечение кадрового потенциала науки страны);

- *гибкости* (мир меняется, социально-экономическая ситуация турбулентна, рынок труда не стабилен, выбирая для себя в настоящее время научно-исследовательскую активность, студент и выпускник обеспечивает для себя расширение возможностей карьерной реализации в будущем, не только в академической, но и в выбранной профессиональной среде);

- *индивидуальной обусловленности* (каждого педагога и учёного приводят в академическую среду различные факторы и важно выделить наиболее частые из них для определения возможностей воздействия на старте построения карьеры).

Теоретические методы, применённые в работе: системный библиографический анализ научной и научно-практической литературы и результатов исследований отечественных и зарубежных авторов по проблеме построения и развития академической карьеры, размещённых в базах данных *Scopus*, *Google Scholar* и РИНЦ и вызывающих наибольший интерес в научных кругах. Для подбора релевантных научных статей был использован поисковый запрос: «академическая карьера» (*academic career*), с уточнением «фактор» (*factor*) и «развитие» (*development*). Это означает, что в рамках представленного исследования автор придёт к выводам относительно факторов построения и развития академической карьеры, а не в целом по всем исследованиям в области академической карьеры. Было проанализировано в общей сложности 100 наиболее релевантных англоязычных публикаций и 34 русскоязычных. В результате углублённого анализа данных в итоговую выборочную совокупность анализа вошло 56 научных работ. Для большей аргументации теоретических результатов исследования были дополнительно применены эмпирические методы.

По мнению автора, одним из важных показателей эффективности построения ака-

демической карьеры является получение финансовой поддержки для раскрытия научных идей учёного и его команды. Для визуализации влияния различных факторов на данный показатель карьерного развития учёных был применён метод анализа цифрового следа в онлайн-системах, где собрали данные о победителях конкурсов РФ (Российский научный фонд) за 2021 г. с детализацией по области знаний «Социальные и гуманитарные науки», $n=146$ проектов). За основу проведения анализа была взята открытая информация о победителях конкурсов обозначенного направления, где видны: ФИО, пол, учёная степень и аффилиация руководителей научного проекта¹. Далее через аффилиацию (организация, регион, город) и фамилию руководителя научного проекта была собрана информация из открытых источников (сайт организации, *eLibrary* и другие) по следующим показателям: возраст, должность, учёное звание, *h*-индекс в РИНЦ, опыт получения грантовой поддержки. Также, выборкой методом «снежного кома» были опрошены в формате нарративного интервью 15 представителей профессорско-преподавательского состава вузов с целью уточнить их мотивацию и осознанность при выборе академической карьеры ($N=15$ человек, четверо из них – руководители действующих научных проектов, получивших поддержку РФ, РФФИ). Также был проведён письменный опрос посредством онлайн-анкетирования для определения показателя корреляции выбора академической карьеры с проявлением научно-исследовательской активности в период студенчества ($N=37$ человек). Небольшое число участников письменного опроса объясняется несколькими моментами: сложность сбора данных и

привлечения целевой аудитории к участию, применение опроса как дополнительного инструмента сбора данных по теме и пилотным характером эмпирической части исследования в целом. В анкете было задано семь вопросов (пять закрытых и два открытых) относительно опыта научно-исследовательской деятельности преподавателей во время получения высшего образования, его влияния на выбор академической карьеры, факторов мотивации выбора карьерной траектории, удовлетворённости выбором, а также данные относительно показателей личных научных достижений: руководство проектом, получившим внешнюю финансовую поддержку, *h*-индекс, учёная степень и звание, должность и стаж работы в академической сфере, возраст.

Факторы построения академической карьеры

Карьера – последовательность ролей, которые люди исполняют на протяжении всей профессиональной жизни². В рамках данного исследования автор придерживается подхода к карьере как к «последовательному и разнонаправленному развитию человека и его компетенций в определённом роде занятий и (или) виде деятельности на рынке труда в соответствии с персональными интересами, мотивами и способностями, формируемыми под воздействием факторов внешней среды» [13, с. 148]. Академическая карьера рассматривается автором как последовательная и разнонаправленная смена ролей в академической среде, происходящая на трёх ключевых этапах: карьерное самоопределение, активная профессиональная самореализация, смена места работы / выход на пенсию. С точки зрения подходов к

¹ <https://www.rscf.ru>

² The American Heritage Dictionary of the English Language, Fifth Edition. URL: <https://ahdictionary.com/word/search.html?q=career> (дата обращения: 10.03.2023); ERIC – онлайн-библиотека исследований и информации в области образования, спонсируемая Институтом педагогических наук (IES) Министерства образования США. URL: <https://eric.ed.gov/?qt=career&ti=Careers> (дата обращения: 10.03.2023); Толковый словарь Ушакова онлайн. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=23083> (дата обращения: 04.01.2023).

построению и развитию карьеры существуют различные мнения. Под развитием академической карьеры понимается процесс развития человека на исследовательских, преподавательских, а также административных должностях в высших учебных заведениях [24]. В работе В. Слепых, А. Ловакова, М. Юдкевич заявлено, что «защита диссертации и кандидатская степень – необходимые условия построения академической карьеры и вхождения в академическое сообщество в качестве полноправного члена» [25, с. 262]. Можно согласиться, что эти условия являются важными для перехода на новую ступень карьерной лестницы, однако для защиты диссертации и получения кандидатской степени молодой учёный уже делает первые шаги: проводит исследование, преподаёт и, как результат, формируемый под воздействием различных факторов, достигает первых успехов – в виде защиты диссертации и получения учёной степени, роста показателей научной продуктивности. Автору близка точка зрения на карьерный рост как результат признания и поощрения уникальных талантов, компетентности и профессионального роста, которая раскрывается Мэри Д. Ориол и её коллегами [26]. При этом траектория академической карьеры определяется автором исследования не только как «последовательность научных результатов, которые достигаются с переменной скоростью» [10], а также как разнонаправленное движение через признание в академической среде – на педагогических, научных и административно-управленческих должностях, качественные и временные показатели эффективности которого определяются широким спектром факторов.

На развитие академической карьеры оказывает влияние целый комплекс внутренних и внешних факторов, который автор представила в виде единой системы, показанной на *рисунке*. Поскольку сама по себе карьера преподавателя и учёного является специфической, то и среди обозначенных факторов выделены лишь свя-

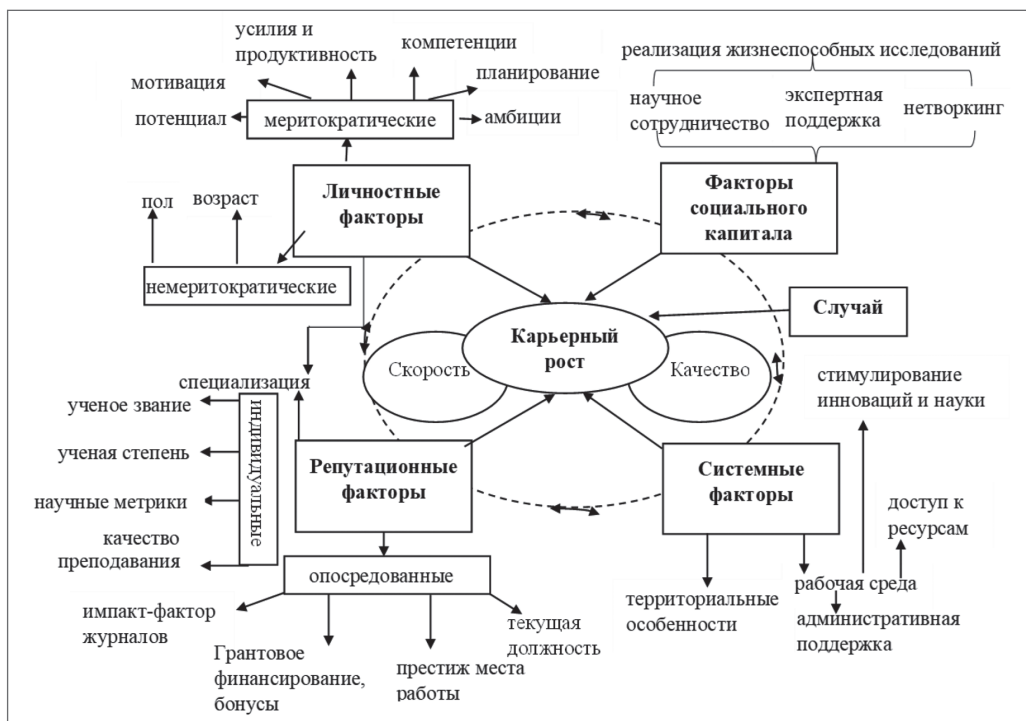
занные с особенностью карьерного роста в академической среде.

Визуализированная на рисунке структура факторов, влияющих на качество и скорость карьерного развития в академической среде, подразумевает взаимное влияние групп и отдельных факторов внутри них друг на друга. При развитии/наличии и появлении одного из факторов возникает укрепление остальных и, наоборот, снижение показателей по одной из групп факторов неизменно приводит к стагнации других. Так, например, при наличии высокой мотивации научной деятельности, субъект проявляет высокую активность к реализации в этом направлении, что положительно влияет на научные метрики, повышает шансы получения различного рода поддержки (научного сообщества, финансовой и административной поддержки). В свою очередь, отсутствие поддержки приводит к снижению мотивации научной деятельности, продуктивности и эффективности научных исследований и уменьшению шансов на карьерное развитие.

Раскрывая суть и влияние на скорость и качество карьерного роста в академической среде представленных на рисунке факторов, автором рассматриваются те, которые при прочих равных условиях оказывают решающее воздействие на выбор данного пути карьеры – личностных.

Личностные факторы. Анализируя работы различных исследователей по вопросам определения уникальных факторов развития академической карьеры, автор столкнулась с импонирующей ей точкой зрения на разделение личностных факторов на меритократические (связанные со способностями и потенциалом, поддающиеся влиянию) и немеритократические (факторы, не поддающиеся изменениям), отражённой в работе [17]. Исходя из данного подхода, изучены особенности влияния данных групп факторов на развитие карьеры в академической среде.

Немеритократические факторы. Основные факторы этой группы, по мнению



Модель ключевых факторов развития академической карьеры
Model of key factors of academic career development

учёных, оказывающие влияние на развитие академической карьеры – пол и возраст [17; 27–29]. Кроме того, есть мнение, что на достижение карьерного успеха оказывает влияние генетика человека, через воздействие на его окружение [30]. По данным целого ряда исследований, проводимых в различных частях земного шара, гендер является одним из факторов построения академической карьеры [28; 29; 31]. Учёными эмпирически показывается, что женщинам сложнее сделать академическую карьеру, чем мужчинам, что тесно связано с социальными ролями, выполняемыми женщинами вне работы [28], дискриминацией и культурными аспектами рабочей среды [27]. Кроме того, в ряде работ учёными показано, что детерминантами большей сложности построения

академической карьеры женщинами являются недостаточный уровень развития стратегического мышления [28] и публикационной активности [29; 32], что представляется дискуссионным и требующим дополнительных изысканий. Кроме того, женщины, как правило, тратят большую часть времени на преподавание, в меньшей степени, чем мужчины, обращаясь к проведению научных исследований и написанию публикаций с грантовой и другой институциональной поддержкой [28; 29]. Для актуализации данного фактора с точки зрения академической карьеры российских женщин проанализированы итоги конкурсов РНФ за 2021 г. с детализацией по области знаний «Социальные и гуманитарные науки»³. Результаты анализа показали, что среди выигравших 37% гран-

³ По данным исследования НИУ ВШЭ, доля женщин в данной области научных исследователей превышала в 2020 году долю мужчин более чем в 2 раза. URL: <https://issek.hse.ru/news/341451906.html> (дата обращения: 10.03.2023).

тов на научные исследования возглавляют учёные-женщины. Безусловно, фактор гендера не учитывается при принятии решений о выделении грантовой поддержки – внимание уделяется большому количеству других показателей, но цифры отражают общую конкурентоспособность женщин на данном рынке. Учитывая важность фактора грантовой поддержки для карьерного роста в академической сфере, можно говорить о том, что женщинам необходимо прилагать большее количество усилий и настойчивости для продвижения своих инициативных научных проектов.

Возраст является ещё одним немаловажным немеритократическим фактором построения академической карьеры [6; 17; 31]. Связывая фактор пола и возраста, необходимо отметить работу Нура Холиса, где эмпирически показано, что женщины занимают высокие должности в старшем возрасте, тогда как мужчины начинают строить свою карьеру уже в молодости [31]. В настоящее время для вовлечения молодёжи в науку во многих странах предпринимаются различного рода шаги [9; 33]. Так, например, в Китае реализуется ряд программ, направленных на повышение научной грамотности молодёжи (возраст молодёжи в Китае 13–19 лет) с целью их последующего вовлечения в научную деятельность [33]. В Российской Федерации одним из показателей деятельности вузов является «доля работников в возрасте до 39 лет в общей численности научно-педагогических работников», которая должна быть не менее 35%⁴. Для вовлечения молодых людей в науку реализуются как внутренние

проекты вузов, так и крупные региональные и федеральные программы и конкурсы⁵. Что касается анализа выборочной совокупности по итогам конкурсов РНФ за 2021 г., которые приводились выше, то можно сказать, что как минимум 32,2% руководителей поддержанных проектов – научные работники в возрасте до 40 лет, 29,45% – учёные в возрасте 61+, самая малочисленная возрастная группа – 41–60 лет (чуть менее 24%)⁶. Приведённые данные свидетельствуют о том, что политика управления талантами в академической среде ориентирована на привлечение и поддержку инициатив молодых учёных.

Меритократические факторы. Одним из ключевых факторов построения академической/неакадемической карьеры является наличие *мотивации* школьника/студента/выпускника [26; 34; 35]. В целом факторы мотивации выбора профессии молодёжью подробно изучены в работе И.В. Цыганковой, В.Ф. Потуданской, Я. Цзывэй, где авторы эмпирическим путём показали, что самым важным из них является интерес к профессиональной деятельности, второй по значимости фактор мотивации – возможность трудоустройства, третий – престиж профессии [34]. В работе М.А. Грдневой, М.А. Петрова, А.А. Подкопаевой выделен ряд мотивов (показателей) выбора академической карьеры выпускниками магистратуры: трансляция полученных знаний студентам, повышение профессиональной компетентности, возможность творчески мыслить и развиваться и расширение кругозора [36]. В выводах по проведённому анализу мотивов академической карьеры

⁴ Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 1 февраля 2022 г. № 92 «Об утверждении показателей эффективности деятельности федеральных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, и работы их руководителей, по результатам достижения которых устанавливаются выплаты стимулирующего характера руководителям таких учреждений». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403597618/> (дата обращения: 10.03.2023).

⁵ Большое количество конкурсов РНФ реализуется молодыми учёными и под руководством молодых учёных. URL: <https://rscf.ru/contests/> (дата обращения: 10.03.2023).

⁶ Ввиду специфики сбора информации на основе цифрового следа, у 14,4% не удалось уточнить возраст руководителей проектов.

Г.З. Ефимовой отмечается, что основными из них являются: гибкий график работы и социальные гарантии; интерес к сфере высшего образования и исследованиям; научная школа; лояльность к университету [37]. Преобладающая значимость академических мотивов также определяется в исследовании Е.А. Терентьева, Н.В. Рыбакова, Б.И. Бедного, К.С. Фурсова, Я.М. Рощиной и О.С. Баламуш [20; 38]. Эмпирические исследования показывают, что удовлетворение финансовых мотивов не является одним из главных определяющих при выборе академической карьеры выпускниками вузов [36; 39; 40]. О мотивации построения карьеры были опрошены участники нарративных интервью, в которых также преобладают академические и социальные мотивы:

«Мне со студенческих лет нравилась научно-исследовательская деятельность. Я действительно мечтала быть кандидатом наук. Мне нравился сам статус преподавателя вуза, и я связывала карьеру в университете со своим интеллектуальным развитием и высоким социальным статусом» (О., доцент);

«Стабильность, даже в турбулентных изменениях, гибкие условия работы, возможность творческой составляющей, возможность повышать свою квалификацию, заниматься научной деятельностью» (Т., доцент).

«Когда училась в университете, мне очень понравилась атмосфера на кафедре. Очень харизматичные были преподаватели, и после окончания обучения захотелось остаться на кафедре» (Н., доцент);

«Всегда хотела работать со взрослыми людьми. В вуз попала случайно, не жалею» (М., доцент).

Мотивация самореализации в преподавании и науке, привнесение личного вклада в общественное развитие являются важными предикторами выбора профессии и построения карьеры в вузе или научно-исследовательском институте [24; 41; 42]. Самореализацию в преподавании и науке

респонденты отметили как фактор мотивации: *«В студенчестве я занималась наукой, участвовала и побеждала в научных конкурсах, после окончания вуза меня звали преподавать и писать кандидатскую диссертацию, но я ушла в неакадемическую карьеру по финансовым мотивам, в первую очередь. В вуз я вернулась в зрелом возрасте, вернулась преподавать, так как всегда любила делиться с другими своими знаниями и кейсами из практики, втянулась» (А., доцент); «Меня привлекает педагогическая деятельность, мне нравится заниматься наукой, бывать на различных мероприятиях» (Н., доцент).*

Тесную связь и прямую зависимость от мотивации имеет фактор прикладываемых усилий (совершаемых действий) и как результат – продуктивность деятельности человека, строящего карьеру в академической среде. Усилия в том числе связаны с развитием и постоянным самосовершенствованием субъекта, являющегося предиктором карьерного роста и продуктивности [26]. Продуктивность – результат проявляемой активности и вкладываемых усилий, который проявляется в количестве и качестве публикаций, показателях преподавания и, в конечном итоге, является важным фактором конкурентного преимущества при получении должности и продвижении в академической среде [17; 18; 43]. О взаимосвязи факторов продуктивности и мотивации участники нарративов в интервью высказывались следующим образом: *«... Ещё меня мотивируют научные достижения, которые периодически случаются, отклик научного сообщества, получение финансовой поддержки от ведущих фондов, рост научных показателей» (А.В., доцент). «... В вуз попала случайно, не жалею. Осознанных мотивов не было. Просто так получилось. Начала работать в вузе, а чтобы продолжать работу, необходимо защититься. Чтобы быть успешной, нужно писать научные статьи, участвовать в конференциях и проводить исследования» (Г., доцент).*

Мотивация и продуктивность являются одними из определяющих профессиональной идентичности преподавателя [24]. Педагоги, которые отождествляют себя с профессией преподавателя, считающие себя частью научного сообщества, эмоционально привязанные к профессии, с большей вероятностью выберут академическую траекторию развития карьеры [41]. Идентичность формируется в социальном контексте – семья, друзья, профессиональное сообщество влияют на ощущение себя как субъекта выбранного вида деятельности и компетентности. Результаты исследования группы учёных во главе с К. Кэмерон определили, что производительность и ожидание результатов напрямую связаны с намерениями построения академической карьеры, а продуктивность и самоэффективность обуславливают научную идентичность [42]. В работе М. Роуча и Г. Соерманна показано, что аспиранты в области естественных и технических наук теряют интерес к академической карьере в процессе обучения в аспирантуре, порядка 25% – в процессе обучения, а ещё 15% изначально не интересовались этим видом карьерного развития [5]. Схожие данные были получены в работе В.И. Слепых, А.В. Ловакова и М.М. Юдкевич, где на основе анализа публикационной активности учёных естественно-научных направлений исследований после защиты диссертации показано, что 16% учёных перестали проявлять научную активность сразу после защиты кандидатской диссертации, продолжили свою карьеру в течение более 5 лет 31–65% участников исследования, в то время как остальные предпочли занятость на неакадемическом рынке труда [25]. Это определяется в первую очередь тем, что учёные в области естественных и технических наук востребованы в ре-

альном секторе экономики, обладают конкурентоспособными, высокооплачиваемыми компетенциями на рынке труда, и поэтому часть аспирантов изначально не планирует построение академической карьеры после защиты диссертаций [5].

Приведённые результаты показывают, в том числе, что мотивация академической карьеры основывается, в первую очередь, не на финансовых мотивах, а на развитии идентичности и осознанности. Тем не менее, нельзя отрицать влияние фактора материальной мотивации выбора академической карьеры выпускниками вузов, которое безусловно присутствует, особенно активно проявляясь при достижении научных задач и обозначенных в начале работы показателей эффективности. Так, для примера, по данным Росстата, средняя заработная плата (номинально начисленная) в Свердловской области за 4-й квартал 2022 г. составила 62017 руб. в месяц⁷. Начисления преподавателям образовательных организаций высшего профессионального образования за 2022 г. в Свердловской области составили 101 547 руб. на человека в месяц⁸. Это свидетельствует о том, что средний доход в сфере образования и науки значительно превышает средний доход в иных сферах деятельности в Свердловской области. На данное значение средней заработной платы, начисленной номинально преподавателям вузов, оказывает влияние множество факторов: наличие учёной степени и звания педагога-учёного, статус вуза (ведущий или обычный), наличие административной должности в вузе и финансовой поддержки от научных фондов и другие. Чтобы войти в академическую среду и начать в ней развитие, необходимо обеспечить входные конкурентоспособные условия оплаты труда. На старте карьеры заработная плата специалиста в сфере управ-

⁷ Рынок труда, занятость и заработная плата. Росстат. URL: https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries (дата обращения: 10.03.2023).

⁸ Средняя заработная плата преподавателей образовательных организаций высшего профессионального образования государственной и муниципальной форм собственности по субъектам Российской Федерации за январь–декабрь 2022 года. Росстат. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/itog-monitor_04-2022.htm (дата обращения: 10.03.2023).

ления персоналом в Свердловской области в 2022 г. составила 35000 руб. в месяц⁹, заработная плата специалиста со степенью магистра управления персоналом, ассистента одной из кафедр вуза Екатеринбурга (не относящегося к категории ведущих вузов страны) 18801 руб. в месяц¹⁰, при обучении на бюджетной основе дополнительная денежная мотивация в виде стипендии в аспирантуре составляет 9000 руб., при условии обеспечения факторов социального капитала у молодого специалиста появляется возможность получить и дополнительный стимул развития академической карьеры в виде грантовой поддержки. Приведённый пример показывает, что в то время, как старт карьеры в реальном секторе экономики обеспечивается стабильным доходом в сумму 35000 рублей, при построении академической карьеры для достижения данной суммы дохода необходимо выполнение ряда дополнительных условий. Ни один из участников нарративного интервью не обозначил материальные мотивы, как движущие силы их научной и педагогической деятельности.

Компетенции / знания и навыки. В работах авторов фактор компетенций / набора знаний и навыков, а также личностных качеств рассматривается как часть человеческого капитала, которые оказывают влияние не только на построение академической карьеры, но и на формирование эпистемологической ценности их будущих научных работ [26; 44]. В виду высокой значимости в современных условиях не только профессиональных навыков, но и надпрофессиональных, и в первую очередь научно-исследовательских навыков, при выстраивании карьеры в академической среде важны: обучаемость, навыки работы в команде, адаптивность и весь спектр когнитивных навыков [45–47].

В проведённом исследовании мотивации построения академической карьеры студентов ($N=133$) студенты бакалавриата и магистратуры экономических направлений подготовки отметили преобладающую значимость развития навыков самоуправления и самоконтроля (95%), управления информацией (91%), креативности и инновативности (81%) и взаимодействия с людьми (75%)¹¹. В нарративных интервью респонденты также говорили о том, что на мотивацию построения академической карьеры повлияли, в том числе, компетенции/способности/потенциал: *«Первым фактором, который послужил развитию моей мотивации академической карьеры, – способности к науке и преподаванию, я всегда ими обладала»* (М.В., доцент); *«Мне всегда нравилось обучать других, делиться знаниями. Я проводила исследования, работая в реальном секторе экономики, формировала по ним отчёты, принимала управленческие решения. Плюс, я получила первое высшее педагогическое образование и обладала на старте необходимыми компетенциями для работы в вузе»* (Р., доцент); *«Сейчас мотивирует желание научить и обмен со студентами – я им знания и навыки, они мне энергию, задор и мотивацию на развитие»* (Н.В., доцент); *«Главным мотивом академической карьеры для меня является полученное первое высшее образование и тяга к преподаванию»* (В., профессор).

Специализация в научных кругах является также одним из факторов выбора академической карьеры и продвижения в должности. Специализация важна с точки зрения трудоустройства в вуз/научный институт по востребованному направлению. Например, в экономическом вузе приветствуются специальности, связанные с экономикой, в педа-

⁹ Молодые специалисты: стартовая зарплата и перспективы. hh.ru. URL: <https://ekaterinburg.hh.ru/article/31230> (дата обращения: 10.03.2023).

¹⁰ Официальный сайт УрГЭУ. Дополнительное соглашение к коллективному договору от 03.03.2023. URL: <https://www.usue.ru/ob-urgeu/oficialnye-dokumenty/> (дата обращения: 10.03.2023).

¹¹ Авторское продолжающееся исследование. Мотивация научно-исследовательской деятельности студентов. URL: <https://forms.gle/aSVeueRATLYHVNyY6> (дата обращения: 10.03.2023).

гогическом – педагоги и так далее. Помимо этого, специализация важна при развитии научных показателей деятельности учёных [14]. Вот что об этом рассказала одна из респондентов: *«Наверное, легче тем, кто изначально находится в рамках какой-то научной школы, имеет преемственность: закончил вуз, защитил диссертацию, остался работать на кафедре. У меня было несколько этапов вхождения и выхода из академической среды, и, наверное, одной из главных сложностей для меня является формирование научной идеи, научной сложности. Я сейчас кандидат юридических наук, работаю в экономическом вузе, и здесь исследования востребованы на междисциплинарном стыке. В юридическом вузе, возможно, мне было бы проще»* (М.В., доцент). Помимо этого, возможности карьерного развития обусловлены востребованностью сферы исследования. В последние годы к наиболее востребованным сферам и тематическим направлениям исследований относятся медицина, цифровые технологии, нанотехнологии, устойчивое экологическое развитие, энергоэффективность и всё, что с этим связано¹². Соответствие исследования актуальной тематике, несущее в себе элементы новизны (как практической, так и научной), является весомым фактором получения финансовой поддержки, а также залогом повышения показателей научной деятельности авторов исследования, о которых речь идёт в блоке «факторы репутации». Помимо этого на развитие карьеры в определённых сферах науки оказывает влияние проведение междисциплинарных исследований. Так, изучая карьеры начинающих учёных-физиков и психологов, Саид Унгер с коллегами приходит к выводу, что проведение междисциплинарных исследований учёными-физиками способствует развитию академической карьеры, а психологами, напротив, препятствует ей [19]. Поэтому выбирая тематику исследований в определённых областях

знаний, помимо интересов необходимо ориентироваться на свои карьерные амбиции и проводить предварительный анализ возможностей роста знаний в определённой сфере. По итогам проведённых нарративных интервью, среди респондентов которого было четыре руководителя научных проектов, поддержанных РНФ и РФФИ, выяснилось, что в научные коллективы для комплексного и всестороннего освещения проблематики в области управления персоналом, экономики труда и профессионального образования важно было включить экспертов-исследователей психологов, экономистов, педагогов, юристов. *«Мотивирует общение с разными умными людьми, в том числе в работе над научными проектами случается работать с представителями различных специальностей, что развивает и лично, и усиливает сами проекты»* (Н., доцент).

Планирование – меритократический фактор, который связывает воедино все факторы данного блока. Видение своего будущего, определение долгосрочных целей развития, понимание факторов влияния и рисков при планировании карьеры, осознания шагов и действий для реализации профессиональных ожиданий и действий являются основой знания, навыки управления карьерой и уверенность в своих способностях являются определяющими успеха на рынке труда в любой сфере, не только в академической среде [26; 48; 49]. Грамотное планирование позволяет чётко организовать работу по достижению карьерных целей с максимально эффективным использованием имеющихся у учёного/преподавателя ресурсных возможностей. Большинство участников нарративных интервью отметили, что выбрали академическую карьеру, осознанно планируя своё будущее. Сейчас планирование карьеры в вузе в основном связано с двумя моментами: получение грантовой поддержки и выполнение показателей эффективного кон-

¹² Приоритетные направления развития науки, технологий и техники в Российской Федерации. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102149065> (дата обращения: 10.03.2023).

тракта, которые стимулируют развитие в науке: *«Сейчас очень активно развивается система эффективных контрактов, которая несомненно стимулирует научную деятельность»* (М.В., доцент).

Факторы социального капитала

Социальный капитал с точки зрения рассматриваемого вопроса определяется как «ресурс, к которому исследователи в университетах получают доступ благодаря своему участию в социальных сетях или других социальных структурах» [11, с. 1096]. Роль социального капитала в продвижении по службе и развитии академической карьеры часто обсуждается в публикациях [11; 14; 37; 50]. Д.Э. Фройлих пишет о том, что со времени начала пандемии COVID-19 изменилось и поведение людей, и доступность ресурсов, составляющих социальный капитал, происходит трансформация научной среды [14]. Большая часть коммуникаций перешла в цифровую среду, в которой осуществляется сотрудничество для реализации исследовательских интересов.

Научное сотрудничество автором рассматривается как фактор развития академической карьеры в нескольких плоскостях. Во-первых, это командное взаимодействие, или «коллегиальность» в отделах и подразделениях. Исследователи пишут, что отношения в коллективах, основанные на уважении, общих целях и распределении ответственности, являются условием эффективности подразделений, а преподаватели, ориентированные на командную работу, имеют преимущества в развитии карьеры [15]. Как отметили участники нарративных интервью:

«Достаточно сильный исследовательский коллектив и среда. Очень важно, когда в вузе есть не один человек, а много, кто занимается научными исследованиями» (М.В., доцент);

«Меня привели в академическую среду буквально «за руку», показав возможные перспективы развития. Мотивирует под-

держка коллектива, люди, которые вокруг, и то, как они работают» (Ф., аспирант).

«Меня мотивировало и мотивирует университетская среда и возможность общаться с умными людьми, прикоснуться к интеллектуальному ресурсу» (О., доцент).

Во-вторых, сотрудничество в рамках реализации исследовательских проектов, где учёные объединяются на основе научных коллективных и индивидуальных интересов [10; 43]. В-третьих, это студенческое научное сотрудничество и вовлечение со студенческой скамьи в разработку, реализацию и интерпретацию своих собственных исследований [9]. Одна из участниц нарратива сказала: *«Работать в вузе было статусным, интересным в плане общения и коммуникаций с грамотными людьми, плюс мне повстило, что меня выбрал заведующий кафедрой одной из курса и предложил стать ассистентом кафедры»* (Н., доцент).

Экспертная поддержка, наставничество – то, что особенно важно в становлении и развитии карьеры молодого учёного [22; 24; 44]. В работе [10] утверждается, что с ростом числа наставников-экспертов увеличиваются шансы на карьерный успех подопечных молодых учёных. Наставники из числа экспертов могут оказать помощь и поддержку в различных аспектах развития карьеры, как с точки зрения научного нетворкинга и реализации совместных проектов, так и с точки зрения реализации педагогического функционала начинающего преподавателя. Большое значение для продвижения в научной сфере играет статус и показатели исследовательской активности наставника/эксперта, оказывающего поддержку и привлекающего к совместным работам [22]. Благодаря сотрудничеству с опытным наставником начинающий учёный получает первые цитирования и наращивает научно-исследовательские компетенции: *«Мне сейчас интересно изучать тему, над которой я работаю в рамках диссертационного исследования, я к ней пришла сама благодаря поддержке других учёных, и сейчас я с удовольствием ей зани-*

маюся» (С., аспирант); «Когда у меня появился научный руководитель, доктор наук, она заинтересовала меня темой исследования, тесно связанной с моей профессиональной деятельностью вне академической среды. То есть мотив был связан с интересом темы исследования, поддержкой научного руководителя. После переезда в несколько лет я вернулась в академическую среду, и мне снова повезло с человеком, который оказался рядом, – увлечённый тем, что и мне, с ней интересно совместно реализовывать научные проекты» (М., доцент).

Нетворкинг, использование социальных сетей и членство в сообществах, связанных с исследовательскими интересами, являются одними из важнейших предикторов управления отношениями и построения академической карьеры [10; 50]. Развитие социальных связей повышает вероятность признания возможностей [51], способствует росту качества научных исследований [10; 50] и реализации предпринимательских проектов [4]. В свою очередь, реализация жизнеспособных исследований, как следствие и результат влияния факторов социального капитала включают в себя ценностный аспект научных исследований, итоги которых могут потребоваться в обществе [51]. Научные метрики, эффективный контракт, на основе которых формируется система вознаграждения и карьерные перспективы современных преподавателей, невысокий уровень вовлечённости бизнес-сообщества в исследовательскую деятельность могут привести к снижению показателей качества и общественной ценности получаемых результатов, поэтому важна индивидуальная и институциональная заинтересованность в расширении сети контактов и ориентации проектов на общественное благо:

«Работа в академической среде позволяет притягивать и другие проекты, которые позволяют мне и моим коллегам зарабатывать» (С., доцент);

«За 10 лет преподавания моя сеть контактов увеличилась минимум в 10 раз, что позволяет мне реализовывать коммерческие проекты для бизнеса, привлекать к исследованиям коллег из других вузов и направлений» (Р., доцент).

Факторы репутации, являясь социально обусловленным явлением, позволяют, с одной стороны, оценить качество публикационной активности и проанализировать карьерные достижения учёного [10; 33], с другой стороны – оказывают серьёзное воздействие на показатели скорости и качества построения карьеры в академической среде [17; 18; 43]. Факторы репутации автор рассматривает в двух плоскостях – индивидуальной, непосредственной (с этой точки зрения репутация учёного представляется как «совокупное представление его/её вклада» в науку и образование) и опосредованной (репутация места работы, импакт-фактор журналов, в котором публикуются труды учёного, грантовая поддержка). Получение учёной степени и учёного звания может ускорить карьеру в сочетании с благоприятствующими факторами социального капитала и личностных факторов. Кроме этого, большое влияние на карьеру учёного оказывают опосредованные факторы.

В предыдущих исследованиях [17; 18] авторами показано, что институциональный престиж и престиж отдельного структурного подразделения учреждения положительно коррелируют с показателями продуктивности и влияния в научной среде. В подтверждение важности фактора престижа места работы в построении карьеры можно привести результаты исследования поддержанных РНФ проектов в области знаний «Социальные и гуманитарные науки», где 33,6% представлено организациями, входящими в топ-10 вузов РФ по данным рейтинга *Quacquarelli Symonds (QS)*¹³, ещё 32,9% проектов аффилированы отделениями РАН (в том числе региональными отделениями и

¹³ Рейтинги вузов. QS World University Rankings – 2022. URL: <https://www.ucheba.ru/for-abiturients/vuz/rankings> (дата обращения: 10.03.2023).

научными центрами). Престиж научной организации, исследовательская активность, вес и значимость в академической среде оказывают влияние как минимум на научную составляющую карьерного роста.

С точки зрения престижа и влияния необходимо упомянуть эффект Матфея – когда два учёных делают одно и то же открытие, тот из них, кто обладает большим научным статусом, получает большее за него признание [44; 52]. В своей работе по системному библиографическому анализу автор опирается на работы известных учёных, публикации с наибольшим количеством цитирований, статьи в журналах с высокими импакт-факторами, что зачастую может привести к игнорированию ценных с научной и практической точки зрения работ. При этом, цитирования – ещё одна метрика карьерных решений, которая подталкивает учёных к своеобразному нарушению этики науки и использованию самоцитирований для повышения показателей научной эффективности и конкурентоспособности на рынке исследований [22; 23], а длительное ожидание возможности публикации в высокорейтинговых журналах может привести к снижению и полной потере актуальности полученных результатов исследования. Отсюда важность ещё одной метрики, которая анализируется учёными как фактор академической карьеры, – индекс Хирша (h -индекс), основанный на подсчёте количества цитирований публикаций автора [10]. При этом авторы глубинных аналитических исследований количественных факторов карьеры отмечают, что они, в частности h -индекс, должны рассматриваться в корреляции с данными научного сотрудничества и соавторства, числа публикаций и цитирований, тематической независимости [10; 53]. При анализе данных о руководителях проектов, поддержанных РНФ в области знаний «Социальные и гуманитарные науки» 2021 г., определено, что средний h -индекс равен 15 (при минимальном $h=1$, максимальном $h=101$), 50% значений индекса располагаются в диапазоне

$7 \leq h \leq 19$. Среди преподавателей, принявших участие в проведённом опросе и выигрывавших грантовую поддержку своих проектов, средний индекс Хирша равен 9. Таким образом можно предположить, что индекс Хирша по публикациям РИНЦ более 7 является одним из факторов, определяющим 50% успеха заявки на получение грантовой поддержки научных исследований, при прочих равных условиях содержания заявок. Индекс Хирша учитывается при приглашении к рецензированию в научные издания, при включении в редакционные коллегии, в список экспертов различного рода научных сообществ. Цитирования являются важной метрикой при оценке результатов деятельности профессорско-преподавательского состава вузов в рамках существующих эффективных контрактов. Отдельное внимание необходимо уделить индексу Хирша в ядре РИНЦ, так как именно этот показатель рассматривается экспертами как дающий преимущества в престижных научных конкурсах.

Импакт-фактор журналов, в которых публикуется учёный, является одним из самых спорных предикторов его карьерного продвижения [21; 53]. Как отмечает М.Р. Беренбаум: «На всё более конкурентном рынке труда приём на работу, продвижение по службе, грантовое финансирование и бонусы неразрывно связаны с мерой, значение которой мало кто полностью понимает» [53, с. 16661]. Импакт-фактор журнала (ИФ) изначально не имел никакого отношения к учёным и их карьере, так как был важен исключительно для библиотек и их решений об индексации и покупке журналов, тем не менее сейчас широко используется в качестве одного из показателей при принятии решений о продвижении по службе и пребывании в должности, особенно в исследовательских институтах [21]. Кроме того, хотя проведённые исследования показывают, что импакт-фактор журнала не имеет корреляции с качеством отражённых в них исследований [12; 21]. Преподаватели, принимая решение о месте публикации своих работ, обращают

внимание на данный фактор как основной, связанный с ожиданиями со стороны университета [54]. Так, например в системе мотивации УрГЭУ к учёту в эффективном контракте принимаются статьи в журналах ВАК с ИФ > 0,3, большей ценностью обладают публикации в изданиях с ИФ > 0,6.

Получение грантовой поддержки также имеет значение для продвижения по карьерной лестнице в академической сфере [8; 12]. Финансирование исследовательских проектов позволяет реализовать свои идеи, повысить уровень узнаваемости и влияния в академической среде за счёт публикаций и представления результатов исследований на различного рода научных мероприятиях. В то же время необходимо отметить влияние эффекта Матфея, о котором речь шла ранее, на принятие решений о финансировании – один раз выигранная грантовая поддержка добавляет процент вероятности вновь её получить. По данным исследования цифрового следа в рамках представленной работы, среди учёных, чьи гранты были поддержаны в 2021 г., минимум 55,5% уже имеют опыт руководства проектами, финансируемыми фондами РФ (опыт 28% грантополучателей не установлен). Во время нарративных интервью все участники без исключения говорили о важности финансовой поддержки исследований как фактора мотивации академической карьеры:

«...Должна быть стабильность для мотивации. Грантовый метод имеет преимущества и недостатки, а самое главное – уверенность в завтрашнем дне. Любое научное исследование – мероприятие не на один-два года, и учёному важно видеть горизонты реализации проекта и его независимость от изменений государственной политики или политики вуза» (М.В., доцент);

«Сейчас оставаться в вузе меня мотивирует реализация научного исследования, которое получило финансовую поддержку государства» (Н., доцент);

«Получение финансовой поддержки научного исследования очень поднимает мотивацию не только мою как руководителя,

но и всего научного коллектива, так как для всех открываются перспективы удовлетворения широкого круга потребностей» (Н.В., доцент).

Преподавание оценивается при продвижении по службе и развитии карьеры значительно ниже, чем показатели научно-исследовательской деятельности в академической среде [15; 51]. Кроме того, в работах учёных подчёркивается, что иногда преподавательская деятельность и обучение педагогическому мастерству снижает эффективность исследовательской деятельности [8]. Существует и альтернативная точка зрения, которая аргументирует сильную прямую корреляцию преподавания с показателями качества научной деятельности учёного, определяющими его карьерный рост [7; 8]. Тем не менее в существующих реалиях мотивации, в приоритете работы преподавателей высшей школы (исходя из акцентов внешнего стимулирования) стоит исследовательская деятельность, а не повышение качества преподавания и развитие педагогических компетенций. Как отметила одна из участниц нарративного интервью: *«Эффективный контракт недостаточно сбалансирован с точки зрения показателей научной и педагогической деятельности. Есть прекрасные педагоги, которые успешно реализуют данную функцию, но не участвуют в проведении научных исследований, соответственно, не выполняют большую часть показателей контракта» (Р., доцент).*

Получение учёной степени и учёного звания могут ускорить продвижение по карьерной лестнице, но только в том случае, если они сочетаются с позитивным влиянием меритократических факторов и факторов социального капитала [26].

Системные факторы, или факторы социального пространства

В данную группу факторов были объединены элементы влияния на развитие карьеры, связанные с территориальными положением и внутренними особенностями рабочей

среды высшего учебного заведения, научной организации.

Стимулирование инноваций и науки в образовательных учреждениях особенно важно во время получения студентами высшего образования. Как показывают результаты исследований, осознанное вовлечение студентов к разработке, реализации и обработке результатов научных проектов повышает уверенность учащихся в своих способностях проводить научные исследования и обеспечивает ясность возможностей академической карьеры, повышает лояльность к науке [9]. Результаты проведённого опроса показывают, что 31 из 37 педагогов высшей школы, связавших свою жизнь с преподаванием и исследованиями, в студенчестве были вовлечены в науку, писали статьи, участвовали в конференциях. Все участники нарративных интервью имеют такой опыт. Важна именно системная работа, организация целевых курсов, разработка и реализация курсовых проектов как полноценных, актуальных для закрытия определённых потребностей компании/региона вопросов. В подтверждение данного тезиса в рамках проведённого опроса преподавателям высшей школы был задан вопрос относительно факторов выбора академической карьеры в нашей стране, среди факторов участники в отчётах работу со студентами и делились своим видением ситуации. Например, были получены такие комментарии: *«Практически отсутствует взаимодействие студент – преподаватель в рамках НИРС, другими словами – нет системы наставничества по работе и адаптации в научно-исследовательской деятельности, слабая пропаганда НИД и НИР, нет мероприятий по повышению вовлечённости студентов в НИД»*, *«Личная мотивация передачи знаний студентам и их вовлечение»*. В нарративных интервью эксперты отмечали, что *«необходима поддержка студенческих инициатив и студенческой научной активности для формирования научных коллективов»* (М.В., доцент).

Ещё один из факторов влияния на построение академической карьеры – административная поддержка [25; 26]. В вузах не только нашей страны действует система эффективных контрактов, в которых отражены ожидания работодателей от активности научно-педагогических кадров и взаимосвязь удовлетворённости данных ожиданий со стимулирующими выплатами. Это кратковременная система оценки, которая, как показано в исследованиях, может негативно отразиться на карьерной мотивации учёных, особенно делающих первые шаги в науке [10]. *«Система, существующая сейчас, не мотивирует развиваться. Эффективный контракт похож на «соковыжималку», когда ты делаешь много, а достойного вознаграждения в конце, которое бы мотивировало дальше, нет»* (О., доцент). По словам ещё одного из участников интервью: *«Условие мотивации достижений в академической карьере должно предусматривать время на научные исследования, которого в существующих условиях системы не хватает на всё»* (М.В., доцент).

Важным системным фактором является и наличие доступа к ресурсам и стимулирование инноваций. Со слов одного из информантов: *«инфраструктура вуза, наличие необходимых лабораторий, оборудования – то, что ещё необходимо для мотивации работы в вузе»* (М., доцент).

Территориальные особенности – так же являются фактором построения карьеры. В числе проанализированных проектов, поддержанных РНФ в 2021 г., 64,4% аффилированы организациями, находящимися территориально в двух главных городах страны – Москве и Санкт-Петербурге, что показывает большие возможности для реализации учёными своих идей и проектов в случае работы в столице или крупном научном центре государства. Необходимо отметить, что содержательная часть проектов в данном случае не учитывалась.

Немаловажным фактором построения академической карьеры является баланс

между работой и личной жизнью. Высокая интенсивность научной деятельности, совмещаемая с преподаванием в вузе, нередко становится причиной выгорания и различного рода психических расстройств. Так, по данным исследования, проведённого среди более 3000 аспирантов Фландрии и Бельгии, 32% из них подвержены риску психических расстройств, особенно депрессии, что чаще всего связано с нарушением баланса в пользу высокоинтенсивного труда, с ориентацией на достижение целевых показателей эффективности [3]. Кроме того, эмоциональное выгорание, которому подвержены педагоги как представители профессий «человек–человек» [55]. Зачастую именно фактор отсутствия баланса работы и личной жизни, приводящий к различным негативным для эмоциональной сферы и психики человека в целом последствиям, является причиной ухода талантливых учёных и педагогов из академической среды [3; 56]. По поводу баланса работы и личной жизни также были комментарии экспертов при проведении нарративных интервью:

«Первое время всегда совмещала бизнес и работу в вузе. Нагрузка раньше была комфортная, было время на развитие, повышение квалификации и на личную жизнь. Среда университетская изменилась в худшую сторону, сейчас времени на всё не хватает, приходится выбирать» (Т., доцент);

«Меня мотивирует то, что есть возможность корректировать своё рабочее время» (Ф., доцент);

«Мотивирует гибкий рабочий график, к которому я хочу прийти, чтобы иметь возможность заниматься чем-то ещё кроме работы» (Б., аспирант).

Фактор удачи, или случая является одним из отмечаемых в исследованиях как важный при формировании научной карьеры. Как показано в ряде исследований, не всегда работы, имеющие высокие наукометрические показатели, обладают эпистемологической

ценностью. Случается, что показатели обьясняются «звёздностью» автора [44; 52]. Тем не менее, в построении академической карьеры фактор удачи и случайности, по мнению автора, не имеет превалирующего влияния на результат. Всё же автор предполагает, что важно планировать траекторию своего развития, а при грамотном и системном целеполагании и движении вперёд вероятность оказаться в нужное время в нужном месте возрастает.

Во время проведения исследования разработан онлайн-калькулятор оценки возможностей получения гранта на проведение научного исследования. Калькулятор представляет собой инструмент, который оценивает потенциал учёного в качестве руководителя проекта с точки зрения ряда качественных и количественных индикаторов представленных в работе факторов. Калькулятор не оценивает качество самой заявки и её научную новизну и значимость, а лишь показывает конкурентоспособность заявителя по одному из критериев оценки – профессиональный уровень руководителя¹⁴.

Выводы и заключение

Определение совокупности факторов и закономерностей развития академической карьеры становится всё более важным в условиях отрицательной динамики показателей вовлечения в науку новых исследователей, растущей потребности в научно обоснованном решении локальных и глобальных задач, актуальных для общества. Однако трудности, которые возникают при построении академической карьеры, связанные и со сложностью социальных механизмов, большим числом качественных и количественных показателей деятельности учёных, создают барьеры развитию мотивации и вовлечению в научно-исследовательскую и преподавательскую работу выпускников университетов. Предполагается, что применение техно-

¹⁴ Онлайн-калькулятор оценки возможностей получения Гранта на проведение научного исследования в качестве руководителя заявки. URL: <https://dipsha.ru/calculator> (дата обращения: 10.03.2023).

логии карьерного лифта, отражённой в более ранних исследованиях автора, с учётом обозначенных в работе факторов влияния на показатели развития академической карьеры будет способствовать вовлечению молодёжи в науку и преподавание [13].

По итогам проведённого исследования можно сделать ряд выводов:

1. На скорость и качество развития академической карьеры оказывает влияние большое количество факторов, которые автор объединил в четыре основные группы факторов (личностные, репутационные, системные и факторы социального капитала).

2. При развитии/наличии и появлении одного из факторов возникает укрепление остальных и, наоборот, снижение показателей по одной из групп факторов неизменно приводит к стагнации других.

3. Все проанализированные и представленные в модели факторы в равной степени важны при построении академической карьеры. При этом автор убеждён, что личностные факторы, при прочих равных условиях, оказывают решающее воздействие на выбор данного пути карьеры.

В целом эта работа показывает, как получить больше преимуществ при построении карьеры в академической среде – на какие факторы ориентироваться в первую очередь для достижения как количественных, так и качественных результатов карьерного развития. В работе на основе системного библиографического анализа, анализа цифрового следа руководителей проектов, выигравших финансовую поддержку Российского научного фонда, нарративных интервью и онлайн-опроса профессорско-преподавательского состава вузов по теме мотивации выбора академической карьеры и корреляции выбора данного направления карьеры и научной активности в студенчестве соответственно, сформирована и описана модель взаимосвязи академической карьеры и ключевых факторов, оказывающих влияние на её построение и развитие. Предполагается, что все факторы взаимно влияют друг

на друга, укрепляя или, наоборот, снижая качественные и количественные показатели карьерного развития.

Ожидается, что результаты проведённого исследования внесут вклад в дискуссию о важности всесторонней подготовки студентов высшей школы, вовлечению молодёжи в научно-исследовательскую деятельность для удовлетворения растущей потребности в научно обоснованном решении актуальных задач общества.

Литература

1. Индикаторы образования: 2021: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, В.И. Кузнецова и др. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2021. 508 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2356-8
2. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С., Герасимова О.Я. Академическая или неакадемическая карьера: какой выбор делают аспиранты федеральных университетов? // Terra Economicus. 2019. Т. 17. № 4. С. 148–173. DOI: 10.23683/2073-6606-2019-17-4-148-173
3. Work Organization and Mental Health Problems in PhD Students / K. Levesque, F. Anseel, A. De Beuckelaer et al. // Research Policy. 2017. Vol. 46. No. 4. P. 868–879. DOI: 10.1016/j.respol.2017.02.008
4. Tong V.C.H., Standen A., Sotiriou M. (eds.) Shaping Higher Education with Students: Ways to Connect Research and Teaching. London: UCL Press, 2018. 348 p. DOI: 10.14324/111.9781787351110
5. Roach M., Sauermann H. The Declining Interest in an Academic Career // PLoS ONE. 2017. Vol. 12. No. 9: e0184130. DOI: 10.1371/journal.pone.0184130
6. Bristow A., Robinson S., Ratle O. Being an Early-Career CMS Academic in the Context of Insecurity and 'Excellence': The Dialectics of Resistance and Compliance // Organization Studies. 2017. Vol. 38. No. 9. P. 1185–1207. DOI: 10.1177/0170840616685361
7. Cadez S., Dimovski V., Zaman Groff M. Research, Teaching and Performance Evaluation in Academia: The Salience of Quality // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42. No. 8. P. 1455–1473. DOI: 10.1080/03075079.2015.1104659

8. *Shortlidge E.E., Eddy S.L.* The Trade-Off Between Graduate Student Research and Teaching: A Myth? // *PloS one*. 2018. Vol. 13. No. 6: e0199576. DOI: 10.1371/journal.pone.0199576
9. Effects of Discovery, Iteration, and Collaboration in Laboratory Courses on Undergraduates' Research Career Intentions Fully Mediated by Student Ownership / *L.A. Corwin, C.R. Runyon, E. Ghanem et al.* // *CBE – Life Sciences Education*. 2018. Vol. 17. No. 2. Article no. ar20. DOI: 10.1187/cbe.17-07-0141
10. *Wuestman M., Frenken K., Wanzenböck I.* A Genealogical Approach to Academic Success // *PLoS ONE*. 2020. Vol. 15. No. 12: e0243913. DOI: 10.1371/journal.pone.0243913
11. *Schimanski L.A., Alperin J.P.* The Evaluation of Scholarship in Academic Promotion and Tenure Processes: Past, Present, and Future // *F1000Research*. 2018 Oct 5; No. 7. Article no. 1605. DOI: 10.12688/f1000research.16493.1
12. *Angervall P., Gustafsson J., Silfver E.* Academic Career: On Institutions, Social Capital and Gender // *Higher Education Research & Development*. 2018. Vol. 37. No. 6. P. 1095–1108. DOI: 10.1080/07294360.2018.1477743
13. *Пеша А.В.* Возможности реализации технологии карьерного лифта в высших учебных заведениях // *Science for Education Today*. 2022. Т. 12. № 4. С. 143–161. DOI: 10.15293/2658-6762.2204.07
14. *Froeblich D.E.* Career Networks in Shock: An Agenda for in-COVID/Post-COVID Career-Related Social Capital // *Merits*. 2021. Vol. 1. No. 1. P. 61–70. DOI: 10.3390/merits1010007
15. The Role of Collegiality in Academic Review, Promotion, and Tenure/ *D. Dawson, E. Morales, E.C. McKiernan et al.* // *PLoS ONE*. 2022. Vol. 17. No. 4: e0265506. DOI: 10.1371/journal.pone.0265506
16. *Robinson-Garcia N., Costas R., Sugimoto C.R., Larivière V., Nane G.F.* Task Specialization Across Research Careers // *Elife*. 2020. Oct 28; 9: e60586. DOI: 10.7554/eLife.60586
17. *Way S.F., Morgan A.C., Larremore D.B., Clauset A.* Productivity, Prominence, and the Effects of Academic Environment // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2019. Vol. 116. No. 22. P. 10729–10733. DOI: 10.1073/pnas.1817431116
18. *Way S.F., Morgan A.C., Clauset A., Larremore D.B.* The Misleading Narrative of the Canonical Faculty Productivity Trajectory // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2017. Vol. 114. No. 44. P. E9216–E9223. DOI: 10.1073/pnas.1702121114
19. Benefits and Detriments of Interdisciplinarity on Early Career Scientists' Performance. An Author-Level Approach for U.S. Physicists and Psychologists / *S. Unger, L. Erhard, O. Wiczorek et al.* // *PLoS ONE*. 2022. Vol. 17. No. 6: e0269991. DOI: 10.1371/journal.pone.0269991
20. *Фурсов К.С., Рощина Я.М., Балмуш О.С.* Факторы результативности научной деятельности: микроуровневый анализ // *Форсайт*. 2016. Т. 10. № 2. С. 44–56. DOI: 10.17323/1995-459X.2016.2.44.56
21. Use of the Journal Impact Factor in Academic Review, Promotion, and Tenure Evaluations / *E.C. McKiernan, L.A. Schimanski, C. Mucoz Nieves et al.* // *Elife*. 2019. Jul 31; 8: e47338. DOI: 10.7554/eLife.47338
22. Reputation and Impact in Academic Careers/ *A.M. Petersen, S. Fortunato, R.K. Pan et al.* // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2014. Vol. 111. No. 43. P. 15316–15321. DOI: 10.1073/pnas.1323111111
23. *van den Besselaar P., Sandström U.* Measuring Researcher Independence Using Bibliometric Data: A Proposal for a New Performance Indicator // *PLoS ONE*. 2019. Vol. 14. No. 3: e0202712. DOI: 10.1371/journal.pone.0202712
24. *Zacher H., Rudolph C.W., Todorovic T., Ammann D.* Academic Career Development: A Review and Research Agenda // *Journal of Vocational Behavior*. 2019. Vol. 110. P. 357–373. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.08.006
25. *Слепых В.И., Ловаков А.В., Юдкевич М.М.* Академическая карьера после защиты кандидатской диссертации на примере четырёх отраслей российской науки // *Вопросы образования*. 2022. № 4. С. 260–297. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-4-260-297
26. *Oriol M.D., Brannagan K., Ferguson L.A., Pearce P.F.* Understanding Career Trajectory: A Degree Alone is Not Enough // *International Journal of Nursing & Clinical Practices*. 2015. Vol. 2. Article ID 2: IJNCP-153. DOI: 10.15344/2394-4978/2015/153
27. *Remane S., Acheson-Field H., Edwards K.A., Gablon G., Zaber M.A.* Leak or Link? The Overrepresentation of Women in Non-Tenure-Track Academic Positions in STEM // *PLoS ONE*. 2022. Vol. 17. No. 6: e0267561. DOI: 10.1371/journal.pone.0267561

28. Barriers of West African Women Scientists in Their Research and Academic Careers: A Qualitative Research / *N.M. Sougou, O. Ndiaye, F. Nabil et al.* // PLoS ONE. 2022. Vol. 17. No. 3: e0265413. DOI: 10.1371/journal.pone.0265413
29. Duch J., Zeng X.H.T., Sales-Pardo M., Radicchi F., Otis S. Correction: The Possible Role of Resource Requirements and Academic Career-Choice Risk on Gender Differences in Publication Rate and Impact // PLOS ONE. 2013. Vol. 8. No. 5. DOI: 10.1371/annotation/7f54a3e6-6dcf-4825-9eb9-201253cf1e25
30. Genetic Analysis of Social-Class Mobility in Five Longitudinal Studies / *D.W. Belsky, B.W. Domingue, R. Wedow et al.* // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2018. Vol. 115. No. 31. P. E7275–E7284. DOI: 10.1073/pnas.1801238115
31. Kholis N. Gender Role on the Effects of Human Capital and Social Capital on Academic Career Success // Educational Administration Innovation for Sustainable Development. CRC Press, 2018. P. 169–178. DOI: 10.1201/9780203701607-22
32. Huang J., Gates A.J., Sinatra R., Barabási A.L. Historical Comparison of Gender Inequality in Scientific Careers Across Countries and Disciplines // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2020. Vol. 117. No. 9. P. 4609–4616. DOI: 10.1073/pnas.1914221117
33. Wang L. Science Popularisation among the Youth // Science Communication Practice in China: ed. by F. Ren, L. Yin, G. Raza. Springer, Singapore, 2021. DOI: 10.1007/978-981-16-3203-7_2
34. Цыганкова И.В., Потуданская В.Ф., Цывизь Я. Факторы мотивации молодёжи при выборе профессии // Экономика труда. 2019. Т. 6. № 4. С. 1545–1554. DOI: 10.18334/et.6.4.41349
35. Бактхаватчаалам В., Майлз М., де Лурде Мачадо-Тейлор М., Са М.Х. Исследовательская продуктивность и академическая недобросовестность в условиях меняющегося ландшафта высшего образования. На примере технических вузов Индии // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 126–151. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-2-126-151
36. Гриднева М.А., Петров М.А., Подкопаева А.А. Эмпирические референты выбора академической и неакадемической карьерной траектории современными магистрантами // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2022. № 4. С. 107–112. DOI: 10.24412/1994-3776-2022-4-107-112
37. Ефимова Г.З. Карьерный путь преподавателей высшей школы // Социологическая наука и социальная практика. 2022. Т. 10. № 1. С. 24–40. DOI: 10.19181/snsr.2022.10.1.8859
38. Терентьев Е.А., Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. Зачем сегодня идут в аспирантуру. Типологизация мотивов российских аспирантов // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 40–69. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-40-69
39. Михалкина Е.В., Скачкова А.С. Почему выпускники аспирантуры не выбирают работу в университетах? // Terra Economicus. 2018. Т. 16. № 4. С. 116–129. DOI: 10.23683/2073-6606-2018-16-4-116-129
40. Шматко Н., Волкова Г. Служба или служение? Мотивационные паттерны российских учёных // Форсайт. 2017. Т. 11. № 2. С. 54–66. DOI: 10.17323/2500-2597.2017.1.54.66
41. Developing a Teacher Identity in the University Context: A Systematic Review of the Literature / *T. Van Lankveld, J. Schoonenboom, M. Volman et al.* // Higher Education Research & Development. 2017. Vol. 36. No. 2. P. 325–342. DOI: 10.1080/07294360.2016.1208154
42. Cameron C., Lee H.Y., Anderson C.B., Trachtenberg J., Chang S. The Role of Scientific Communication in Predicting Science Identity and Research Career Intention // PLoS ONE. 2020. 15(2): e0228197. DOI: 10.1371/journal.pone.0228197
43. Milojević S., Radicchi F., Walsh J.P. Changing Demographics of Scientific Careers: The Rise of the Temporary Workforce // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2018. Vol. 115. No. 50. P. 12616–12623. DOI: 10.1073/pnas.1800478115
44. Heesen R. Academic Superstars: Competent or Lucky? // Synthese. 2017. Vol. 194. P. 4499–4518. DOI: 10.1007/s11229-016-1146-5
45. Развитие и оценка надпрофессиональных компетенций студентов университетов: теоретико-методологические основы / *А.В. Пеша, М.Н. Шавровская, М.А. Николаева и др.*; под общ. ред. А.В. Пеша. Казань: Бук, 2020. 248 с. EDN: SXXAPY.
46. Камарова Т.А. Необходимые компетенции студентов и выпускников вузов для успешного трудоустройства // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2021. № 4. С. 25–35. DOI: 10.18323/2221-5689-2021-4-25-35
47. Патутина С.Ю. Научно-исследовательские компетенции студенческой молодёжи: суть и актуальная тематика российских исследова-

- ний // Human Progress. 2022. Т. 8. № 4. С. 7. DOI: 10.34709/IM.184.7
48. Jackson D., Wilton N. Perceived Employability among Undergraduates and the Importance of Career Self-Management, Work Experience and Individual Characteristics // Higher Education Research & Development. 2017. Vol. 36. No. 4. P. 747–762. DOI: 10.1080/07294360.2016.1229270
 49. Sources of Self-Efficacy and Outcome Expectations for Career Exploration and Decision-Making: A Test of the Social Cognitive Model of Career Self-Management / R.W. Lent, G.W. Ireland, L.T. Penn et al. // Journal of vocational behavior. 2017. Vol. 99. P. 107–117. DOI: 10.1016/j.jvb.2017.01.002
 50. Maares Ph., Lind F., Greussing E. Showing Off Your Social Capital: Homophily of Professional Reputation and Gender in Journalistic Networks on Twitter // Digital Journalism. 2021. Vol. 9. No. 4. P. 500–517. DOI: 10.1080/1369118X.2019.1610472
 51. Meta-Research: How Significant Are the Public Dimensions of Faculty Work in Review, Promotion and Tenure Documents? / J.P. Alperin, C.M. Nieves, L.A. Schimanski et al. // eLife. 2019. Vol. 8: e42254. DOI: 10.7554/eLife.42254
 52. Seeber M., Cattaneo M., Meoli M., Maligebetti P. Self-citations as Strategic Response to the Use of Metrics for Career Decisions // Research Policy. 2019. Vol. 48. No. 2. P. 478–491. DOI: 10.1016/j.respol.2017.12.004
 53. Berenbaum M.R. Impact Factor Impacts on Early-Career Scientist Careers // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2019. Vol. 116. No. 34. P. 16659–16662. DOI: 10.1073/pnas.1911911116
 54. Niles M.T., Schimanski L.A., McKiernan E.C., Alperin J.P. Why We Publish Where We Do: Faculty Publishing Values and Their Relationship to Review, Promotion and Tenure Expectations // PLOS ONE. 2020. Vol. 15. No. 3: e0228914. DOI: 10.1371/journal.pone.0228914
 55. Короней О.А. Эмоциональное выгорание у студентов, совмещающих работу и учёбу // e-FORUM. 2018. Т. 4. № 3. С. 11. EDN YXADLV.
 56. Podsakoff N.P., LePine J.A., LePine M.A. Differential Challenge Stressor-Hindrance Stressor Relationships with Job Attitudes, Turnover Intentions, Turnover, and Withdrawal Behavior: A Meta-Analysis // Journal of Applied Psychology. 2007. Vol. 92. No. 2. P. 438–454. DOI: 10.1037/0021-9010.92.2.438
- Статья поступила в редакцию 14.04.2023
Принята к публикации 07.06.2023

Reference

1. Bondarenko, N.V., Gokhberg, L.M., Kuznetsova, V.I. et al. (2021). *Indicators of Education in the Russian Federation: 2021: Data Book*. Moscow: HSE, 508 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2356-8 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Mikhalkina, E.V., Skachkova, L.S., Gerasimova, O.Y. (2019). *Academic or Non-Academic Career: What Choice Do Graduates of Federal Universities Make?* Terra Economicus. Vol. 17, no. 4, pp. 148–173, doi: 10.23683/2073-6606-2019-17-4-148-173 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A. et al. (2017). Work Organization and Mental Health Problems in PhD Students. *Research Policy*. Vol. 46, no. 4, pp. 868–879, doi: 10.1016/j.respol.2017.02.008
4. Tong, V.C.H., Standen, A., Sotiriou, M. (eds.). (2018). *Shaping Higher Education with Students: Ways to Connect Research and Teaching*. London: UCL Press. 348 p., doi: 10.14324/111.9781787351110
5. Roach, M., Sauermann, H. (2017). The Declining Interest in an Academic Career. *PLoS ONE*. Vol. 12, no. 9: e0184130, doi: 10.1371/journal.pone.0184130
6. Bristow, A., Robinson, S., Ratle, O. (2017). Being an Early-Career CMS Academic in the Context of Insecurity and 'Excellence': The Dialectics of Resistance and Compliance. *Organization Studies*. Vol. 38, no. 9, pp. 1185–1207, doi: 10.1177/0170840616685361
7. Cadez, S., Dimovski, V., Zaman Groff, M. (2017). Research, Teaching and Performance Evaluation in Academia: the Salience of Quality. *Studies in Higher Education*. Vol. 42, no. 8, pp. 1455–1473, doi: 10.1080/03075079.2015.1104659

8. Shortlidge, E.E., Eddy, S.L. (2018). The Trade-Off Between Graduate Student Research and Teaching: A Myth? *PLoS ONE*. Vol. 13, no. 6: e0199576, doi: 10.1371/journal.pone.0199576
9. Corwin, L.A., Runyon, C.R., Ghanem, E. et al. (2018). Effects of Discovery, Iteration, and Collaboration in Laboratory Courses on Undergraduates' Research Career Intentions Fully Mediated by Student Ownership. *CBE – Life Sciences Education*. Vol. 17, no. 2, article no. ar20, doi: 10.1187/cbe.17-07-0141
10. Wuestman, M., Frenken, K., Wanzenböck, I. (2020). A Genealogical Approach to Academic Success. *PLoS ONE*. Vol. 15, no. 12: e0243913, doi: 10.1371/journal.pone.0243913
11. Schimanski, L.A., Alperin, J.P. (2018). The Evaluation of Scholarship in Academic Promotion and Tenure Processes: Past, Present, and Future. *F1000Research*. Oct 5; no. 7, article no. 1605, doi: 10.12688/f1000research.16493.1
12. Angervall, P., Gustafsson, J., Silfver, E. (2018). Academic Career: on Institutions, Social Capital and Gender. *Higher Education Research & Development*. Vol. 37, no. 6, pp. 1095-1108, doi: 10.1080/07294360.2018.1477743
13. Peshva, A.V. (2022). Opportunities for the Implementation of Career Lift Technology in Higher Educational Institutions. *Science for Education Today*. Vol. 12, no. 4, pp. 143-161, doi: 10.15293/2658-6762.2204.07 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Froehlich, D.E. (2021). Career Networks in Shock: An Agenda for in-COVID/Post-COVID Career-Related Social Capital. *Merits*. Vol. 1, no. 1, pp. 61-70, doi: 10.3390/merits1010007
15. Dawson, D., Morales, E., McKiernan, E.C., Schimanski, L.A., Niles, M.T., Alperin, J.P. (2022). The Role of Collegiality in Academic Review, Promotion, and Tenure. *PLoS ONE*. Vol. 17, no. 4: e0265506, doi: 10.1371/journal.pone.0265506
16. Robinson-Garcia, N., Costas, R., Sugimoto, C.R., Larivière, V., Nane, G.F. (2020). Task Specialization Across Research Careers. *Elife*. Oct 28; 9:e60586, doi: 10.7554/eLife.60586
17. Way, S.F., Morgan, A.C., Larremore, D.B., Clauset, A. (2019). Productivity, Prominence, and the Effects of Academic Environment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 116, no. 22, pp. 10729-10733, doi: 10.1073/pnas.1817431116
18. Way, S.F., Morgan, A.C., Clauset, A., Larremore, D.B. (2017). The Misleading Narrative of the Canonical Faculty Productivity Trajectory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 114, no. 44, pp. E9216-E9223, doi: 10.1073/pnas.1702121114
19. Unger, S., Erhard, L., Wiczorek, O., KoЯ, C., Riebling, J., Heiberger, R.H. (2022). Benefits and Detriments of Interdisciplinarity on Early Career Scientists' Performance. An Author-Level Approach for U.S. Physicists and Psychologists. *PLoS ONE*. Vol. 17, no. 6: e0269991, doi: 10.1371/journal.pone.0269991
20. Fursov, K.S., Roschina, Ya.M., Balmush, O.S. (2016). Determinants of Research Productivity: An Individual-level Lens. *Foresight and STI Governance*. Vol. 10, no 2, pp. 44-56, doi: 10.17323/1995-459X.2016.2.44.56 (In Russ., abstract in Eng.).
21. McKiernan, E.C., Schimanski, L.A., Mucoz Nieves, C., Matthias, L., Niles, M.T., Alperin, J.P. (2019). Use of the Journal Impact Factor in Academic Review, Promotion, and Tenure Evaluations. *Elife*. Jul 31; 8: e47338, doi: 10.7554/eLife.47338
22. Petersen, A.M., Fortunato, S., Pan, R.K., Kaski, K., Penner, O., Rungi, A., Pammolli, F. (2014). Reputation and Impact in Academic Careers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 111, no. 43, pp. 15316-15321, doi: 10.1073/pnas.1323111111
23. Van den Besselaar, P., Sandström, U. (2019). Measuring Researcher Independence Using Bibliometric Data: A Proposal for a New Performance Indicator. *PLoS ONE*. Vol. 14, no. 3: e0202712, doi: 10.1371/journal.pone.0202712

24. Zacher, H., Rudolph, C.W., Todorovic, T., Ammann, D. (2019). Academic Career Development: A Review and Research Agenda. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 110, pp. 357-373, doi: 10.1016/j.jvb.2018.08.006
25. Slepikh, V.I., Lovakov, A.V., Yudkevich, M.M. (2022). Akademicheskaya kar'era posle zashchity kandidatskoy dissertatsii na primere chetyryokh otrasley rossiyskoy nauki [Research Career after Thesis Defence: The Case of Four Fields of Study in Russia]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 260-297, doi: 10.17323/1814-9545-2022-4-260-297 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Oriol, M.D., Brannagan, K., Ferguson, L.A., Pearce, P.F. (2015). Understanding Career Trajectory: A Degree Alone is Not Enough. *International Journal of Nursing & Clinical Practices*. Vol. 2. Article ID 2: IJNCP-153, doi: 10.15344/2394-4978/2015/153
27. Rennane, S., Acheson-Field, H., Edwards, K.A., Gahlon, G., Zaber, M.A. (2022). Leak or Link? The Overrepresentation of Women in Non-Tenure-Track Academic Positions in STEM. *PLOS ONE*. Vol. 17, no. 6: e0267561, doi: 10.1371/journal.pone.0267561
28. Sougou, N.M., Ndiaye, O., Nabil, F., Folayan, M.O., Sarr, S.C., Mbaye, E.M. (2022). Barriers of West African Women Scientists in Their Research and Academic Careers: A Qualitative Research. *PLOS ONE*. Vol. 17, no. 3: e0265413, doi: 10.1371/journal.pone.0265413
29. Duch, J., Zeng, X.H.T., Sales-Pardo, M., Radicchi, F., Otis, S. (2013). Correction: The Possible Role of Resource Requirements and Academic Career-Choice Risk on Gender Differences in Publication Rate and Impact. *PLOS ONE*. Vol. 8, no. 5: e51332, doi: 10.1371/annotation/7f54a3e6-6dcf-4825-9eb9-201253cf1e25
30. Belsky, D.W., Domingue, B.W., Wedow, R. et al. (2018). Genetic Analysis of Social-Class Mobility in Five Longitudinal Studies. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 115, no. 31, pp. E7275-E7284, doi: 10.1073/pnas.1801238115
31. Kholis, N. (2018). Gender Role on the Effects of Human Capital and Social Capital on Academic Career Success. *Educational Administration Innovation for Sustainable Development*. Pp. 169-178, doi: 10.1201/9780203701607-22
32. Huang, J., Gates, A.J., Sinatra, R., Barabási, A.L. (2020). Historical Comparison of Gender Inequality in Scientific Careers Across Countries and Disciplines. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 117, no. 9, pp. 4609-4616, doi: 10.1073/pnas.1914221117
33. Wang, L. (2021). Science Popularisation among the Youth. In: Ren, F., Yin, L., Raza, G. (eds) *Science Communication Practice in China*. Springer, Singapore, doi: 10.1007/978-981-16-3203-7_2
34. Tsygankova, I.V., Potudanskaya, V.F., Yang, Ziwei. (2019). Motivation Factors of the Youngsters in Choosing a Profession. *Ekonomika Truda = Russian Journal of Labor Economics*. Vol. 6, no. 4, pp. 1545-1554, doi: 10.18334/et.6.4.41349
35. Bakthavatchalam, V., Miles, M., Machado-Taylor, M., Sa, M.J. (2021). Issledovatel'skaya produktivnost' i akademicheskaya nedobrosovestnost' v usloviyakh menyayushchegosya landshafta vysshego obrazovaniya. Na primere tekhnicheskikh vuzov Indii [Academic Dishonesty and Research Productivity in a Changing Higher Education Environment. The Case of India's Engineering Institutions]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 126-151, doi: 10.17323/1814-9545-2021-2-126-151 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Gridneva, M., Petrov, M., Podkopayeva, A. (2022). Empirical Referents of the Academic and Non-Academic Career Trajectory Choice by Modern Master Students. *Teleskop: zhurnal sotsiologicheskikh i marketingovykh issledovaniy = Telescope: Journal of Sociological and Marketing Research*. Vol. 4, pp. 107-112, doi: 10.24412/1994-3776-2022-4-107-112 (In Russ., abstract in Eng.).

37. Efimova, G.Z. (2022). Career Strategies for Education Teachers. *Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika = Sociological Science and Social Practice*. Vol. 10, no 1, pp. 24-40, doi: 10.19181/snsp.2022.10.1.8859 (In Russ., abstract in Eng.).
38. Terentev, E.A., Rybakov, N.V., Bednyi, B.I. (2020). Why Embark on a PhD Today? A Typology of Motives for Doctoral Study in Russia. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 40-69, doi: 10.17323/1814-9545-2020-1-40-69 (In Russ., abstract in Eng.).
39. Mikhalkina, E.V., Skachkova, L.S. (2018). Why do not PhD Students Choose Job in Universities? *Terra Economicus*. Vol. 16, no. 4, pp. 116-129, doi: 10.23683/2073-6606-2018-16-4-116-129 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Shmatko, N., Volkova, G. (2017). Service or Devotion? Motivation Patterns of Russian Researchers. *Foresight and STI Governance*. Vol. 11, no 2, pp. 54-66, doi: 10.17323/2500-2597.2017.1.54.66 (In Russ., abstract in Eng.).
41. Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M. et al. (2017). Developing a Teacher Identity in the University Context: A Systematic Review of the Literature. *Higher Education Research & Development*. Vol. 36, no. 2, pp. 325-342, doi: 10.1080/07294360.2016.1208154
42. Cameron, C., Lee, H.Y., Anderson, C.B., Trachtenberg, J., Chang, S. (2020). The Role of Scientific Communication in Predicting Science Identity and Research Career Intention. *PLoS ONE*. Vol. 15, no. 2: e0228197, doi: 10.1371/journal.pone.0228197
43. Milojević, S., Radicchi, F., Walsh, J.P. (2018). Changing Demographics of Scientific Careers: The Rise of the Temporary Workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 115, no. 50, pp. 12616-12623, doi: 10.1073/pnas.1800478115
44. Heesen, R. (2017). Academic Superstars: Competent or Lucky? *Synthese*. Vol. 194, pp. 4499-4518, doi: 10.1007/s11229-016-1146-5
45. Pesha, A.V., Shavrovskaya, M.N., Nikolaeva, M.A. et al. *Development and evaluation of supra-professional competencies of university students: theoretical and methodological foundations*. Kazan: Buk, 2020. 248 p. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_45638634_33228890.pdf (accessed 04.03.2023). (In Russ.).
46. Kamarova, T.A. (2021). Necessary Competences of Students and University Graduates for Successful Employment. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie = Science Vector of Togliatti State University. Series: Economics and Management*. No. 4, pp. 25-35, doi: 10.18323/2221-5689-2021-4-25-35 (In Russ., abstract in Eng.).
47. Patutina, S. (2022). Youth Students' Research Competences: Essence and Current Topics Of Russian Research. *Human Progress*. Vol. 8, no. 4, p. 7, doi: 10.34709/IM.184.7 (In Russ., abstract in Eng.).
48. Jackson, D., Wilton, N. (2017). Perceived Employability among Undergraduates and the Importance of Career Self-Management, Work Experience and Individual Characteristics. *Higher Education Research & Development*. Vol. 36, no. 4, pp. 747-762, doi: 10.1080/07294360.2016.1229270
49. Lent, R.W., Ireland, G.W., Penn, L.T. et al. (2017). Sources of Self-Efficacy and Outcome Expectations for Career Exploration and Decision-Making: A Test of the Social Cognitive Model of Career Self-Management. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 99, pp. 107-117, doi: 10.1016/j.jvb.2017.01.002
50. Maares, Ph., Lind, F., Greussing, E. (2021). Showing off Your Social Capital: Homophily of Professional Reputation and Gender in Journalistic Networks on Twitter. *Digital Journalism*. Vol. 9, no. 4, pp. 500-517, doi: 10.1080/1369118X.2019.1610472
51. Alperin, J.P., Nieves, C.M., Schimanski, L.A., Fischman, G.E., Niles, M.T., McKiernan, E.C. (2019). Meta-Research: How Significant Are the Public Dimensions of Faculty Work in Review, Promotion and Tenure Documents? *eLife*. Vol. 8: e42254, doi: 10.7554/eLife.42254

52. Seeber, M., Cattaneo, M., Meoli, M., Malighetti, P. (2019). Self-Citations as Strategic Response to the Use of Metrics for Career Decisions. *Research policy*. Vol. 48, no. 2, pp. 478-491, doi: 10.1016/j.respol.2017.12.004
53. Berenbaum, M.R. (2019). Impact Factor Impacts on Early-Career Scientist Careers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 116, no. 34, p. 16659-16662, doi: 10.1073/pnas.1911911116
54. Niles, M.T., Schimanski, L.A., McKiernan, E.C., Alperin, J.P. (2020). Why We Publish Where We Do: Faculty Publishing Values and Their Relationship to Review, Promotion and Tenure Expectations. *PLOS ONE*. Vol. 15, no. 3: e0228914, doi: 10.1371/journal.pone.0228914
55. Koropets, O.A. (2018). Emotional Burnout in Students, Combining Work and Study. *e-FORUM*. Vol. 4, no. 3, p. 11. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36958226_68716103.pdf (accessed 04.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
56. Podsakoff, N.P., LePine, J.A., LePine, M.A. (2007). Differential Challenge Stressor-Hindrance Stressor Relationships with Job Attitudes, Turnover Intentions, Turnover, and Withdrawal Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 92, no. 2, p. 438-454, doi:10.1037/0021-9010.92.2.438

The paper was submitted 14.04.2023
Accepted for publication 07.06.2023



Science Index РИНЦ-2021

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	10,767
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	9,978
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,805
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	9,236
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	8,065
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	7,968
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	7,275
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	6,895
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	6,494
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	4,042
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	3,236
ПЕДАГОГИКА	2,571

Создание нормативно-правовых и институциональных условий развития образовательной миграции в России

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-35-47

Ростовская Тамара Керимовна – д-р социол. наук, профессор, заместитель директора по научной работе, профессор кафедры региональной экономики и географии экономического факультета, ORCID: 0000-0002-1629-7780, Researcher ID: F-5579-2018, rostovskaya.tamara@mail.ru

Рязанцев Сергей Васильевич – член-корреспондент РАН, д-р эконом. наук, гл. науч. сотрудник; профессор кафедры международных экономических отношений, ORCID: 0000-0001-5306-8875, Researcher ID: F-7205-2014, riazan@mail.ru

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

Адрес: 119333, г. Москва, ул. Фотиевой, 6, к. 1;

Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва, Россия

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

Скоробогатова Вера Игоревна – канд. юр. наук, доцент, исполнительный директор Центра компетенций, ORCID: 0000-0002-4212-6731, Skorobogatova_ve@mail.ru

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

Адрес: 119034, г. Москва, ул. Остоженка, д. 38

Российской академии народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС), Москва, Россия

Адрес: 119571, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82

***Аннотация.** Публикация ставит своей целью провести анализ существующей нормативно-правовой базы в области образовательной миграции по реализации стратегических документов в области внешней и гуманитарной политики России; оценить, насколько существующие правовые механизмы образовательной миграции отвечают поставленным задачам; сформулировать институциональные условия нового этапа экспорта российского образования с учётом геополитических изменений. Также в публикации представлены итоги мониторинга программ «двойных дипломов», проведённого РУДН в 2022 г., а также риски внедрения новой системы высшего образования в России в аспекте интернационализации. Методологическую базу исследования представляют анализ статистических данных в области международного образования, а также анализ нормативно-правовой базы,*

которая включает законодательство Российской Федерации, ведомственные нормативно-правовые документы, международный опыт. Основные методы исследования: анализ, формально-юридический и сравнительно-правовой.

Ключевые слова: образовательная миграция, экспорт образования, нормативно-правовые условия, иностранные студенты, правовые механизмы

Для цитирования: Ростовская Т.К., Рязанцев С.В., Скоробогатова В.И. Создание нормативно-правовых и институциональных условий развития образовательной миграции в России // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 35–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-35-47

Development of the Regulatory and Institutional Basis for Increasing the Educational Migration to Russia

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-35-47

Tamara K. Rostovskaya – Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Deputy Director for Research, Professor of the Department of Regional Economics and Geography, Faculty of Economics, ORCID: 0000-0002-1629-7780, Researcher ID: F-5579-2018, rostovskaya.tamara@mail.ru

Sergey V. Ryazantsev – Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Sciences (Economics), Professor, Senior Researcher, Professor Department Faculty of Economics, ORCID: 0000-0001-5306-8875, Researcher ID: F-7205-2014, riazan@mail.ru
Institute for Demographic Research of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Address: 6, bld. 1, Fotievoy str, 119333, Moscow, Russian Federation;
Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

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

Vera I. Skorobogatova – PhD (Law), Associate Professor, Executive Director of the Competence Center, ORCID: 0000-0002-4212-6731, Skorobogatova_ve@mail.ru

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation

Address: 38, Ostozhenka str., 119034, Moscow, Russian Federation

Presidential Academy (RANEPa), Moscow, Russian Federation

Address: 82, Vernadskogo ave., 119571, Moscow, Russian Federation

Abstract. The publication aims to analyze the existing regulatory framework in the field of educational migration for the implementation of strategic documents in the field of foreign and humanitarian policy of Russia; assess how the existing legal mechanisms for educational migration meet the objectives; to formulate the institutional conditions for a new stage in the export of Russian education, taking into account geopolitical changes. The publication also presents the results of the monitoring of “double degree” programs conducted by RUDN University in 2022, as well as the risks of introducing a new system of higher education in Russia in the aspect of internationalization.

The methodological basis of the study is the analysis of statistical data in the field of international education, as well as the analysis of the regulatory framework, which includes the legislation of the Russian Federation; departmental regulatory documents, international experience. Main research methods: analysis, formal legal and comparative legal.

Keywords: educational migration, export of education, regulatory and legal conditions, foreign students, legal mechanisms

Cite as: Rostovskaya, T.K., Ryazantsev, S.V., Skorobogatova, V.I. (2023). Development of the Regulatory and Institutional Basis for Increasing the Educational Migration to Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 35-47, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-35-47 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Образовательная миграция в Российской Федерации вступает в качественно новый этап. Прежде всего это связано с изменением геополитической ситуации, отказом от Болонского формата организации образовательного процесса, в котором одной из ключевых целей декларировалась академическая мобильность в разных формах, а также с появлением классификации стран с учётом интересов внешней политики и национальной безопасности. Сегодня мы имеем дружественные и недружественные¹ страны, страны с нейтральным статусом, новую Концепцию внешней политики, в которой подчёркивается «особое положение России как самобытного государства-цивилизации, обширной евразийской и евро-тихоокеанской державы»² и определены внешнеполитические географические приоритеты, среди которых на первом месте страны Ближнего зарубежья – сотрудничество, основанное на сопряжении потенциалов СНГ и ЕАЭС. В этой связи важно определить правовые и институциональные рамки развития международного образовательного сотрудничества с приоритетными странами, найти оптимальные формы образовательные миграции, активно развивать трансграничное образование.

Во многом, ответы на эти вопросы обозначены в Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом³, которая была утверждена Указом Президента России в сентябре 2022 года и чётко очертила круг ценностей Российской Федерации, с которыми страна выходит в глобальный мир для лучшего её понимания и восприятия.

В качестве основных направлений гуманитарной политики за рубежом Концепция определяет поддержку и продвижение русского языка в качестве языка международного общения за рубежом, продвижение российской культуры, науки и образования за рубежом, определяя механизмы и геополитические приоритеты.

Среди приоритетов в области науки и образования, обозначенных в Концепции, можно выделить повышение конкурентоспособности российского образования, усиление роли сетевых образовательных проектов, различные модели трансграничного образования, в том числе «масштабирование практики двойных дипломов, открытие филиалов российских вузов за рубежом»⁴.

Задачи публикации – определить ключевые нормативно-правовые механизмы и институциональные условия образовательной миграции в новых геополитических условиях, выявить актуальные проблемы интерна-

¹ Распоряжение Правительства РФ от 5 марта 2022 г. № 430-р «Об утверждении перечня иностранных государств и территорий, совершающих в отношении РФ, российских юридических лиц и физических лиц недружественные действия». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_411064/ (дата обращения: 15.04.2023).

² Указ Президента РФ от 31 марта 2023 г. № 229 «Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2023. № 14. Ст. 2406.

³ Указ Президента Российской Федерации от 5 сентября 2022 г. № 611 «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом» // Собрание законодательства РФ. 2022. № 37. Ст. 6315.

⁴ Там же.

ционализации образования на современном этапе, предложить правовые решения развития образовательной миграции на качественно новом уровне.

Теоретические основы исследования

Различным аспектам миграционной образовательной политики посвящены работы российских исследователей: А.А. Арефьева, И.А. Бронникова, О.А. Бакуменко, Г.А. Красновой, С.В. Рязанцева, В.М. Филиппова. В рамках этих исследований в определении образовательной миграции и миграционной образовательной политики вкладывается смысл, предопределённый целями и задачами данных исследований.

Обобщая различные точки зрения относительно вопросов образовательной миграции, можно сделать вывод, что большинство учёных рассматривают её как социокультурный процесс, характеризующий состояние развития интернационализации и глобализации высшего образования в мире [1], как одну из форм миграции, а именно, разновидность интеллектуальной миграции [2–4]. С точки зрения ценностного подхода «в условиях растущей взаимозависимости и интенсификации взаимодействия между культурами в ходе глобализации образовательная миграция является наиболее эффективным инструментом межкультурного диалога и ценностного компромисса» [5 с. 13].

Обучение за границей стало распространённым и привычным явлением, ключевым отличием молодых людей XXI века, поступающих в высшие учебные заведения. Международная студенческая мобильность в последние годы привлекает всё большее внимание со стороны политики. Зарубежные исследователи также уделяют образовательной миграции значительное внимание. Учёба за границей может быть способом получить доступ к качественному образованию в престижном учебном заведении и приобрести навыки, которые нельзя освоить дома [6]. Образование за рубежом также рассматривается как средство доступа к карьерным возможностям за

границей и улучшения возможностей трудоустройства. Рынки труда становятся всё более глобальными, и для некоторых это первый шаг к миграции в другую страну в долгосрочной перспективе [7]. Серьёзным мотивом является желание расширить свои знания о других обществах и улучшить языковые навыки, особенно в английском языке, и это самая распространённая модель академической мобильности. Для принимающих стран мобильные иностранные студенты могут быть важным источником дохода и значительно влиять на экономику регионов и стран [8]. Во многих странах плата за обучение для иностранных студентов превышает стоимость обучения для местных студентов.

В долгосрочной перспективе образованные мобильные студенты легче интегрируются во внутренние рынки труда, чем другие мигранты, в большей степени способствуют инновациям и влияют на экономические показатели. Привлечение мобильных студентов, особенно если они остаются постоянно жить в стране обучения, – один из путей привлечения в страну глобального пула талантов, поддержки развития инновационных и производственных систем, а во многих странах также и смягчения демографической проблемы старения населения [9]. В странах происхождения мобильные студенты могут рассматриваться как потерянные таланты, т. н. «утечка мозгов». Поэтому одна из задач государства мотивировать студентов к возвращению, поддерживать постоянные связи. В некоторых исследованиях предполагается, что количество студентов за границей является хорошим предиктором академической мобильности молодых учёных, создания условий для перемещения квалифицированной рабочей силы между странами [10]. Студенческая мобильность также формирует сети международного научного сотрудничества более глубоко, чем общий язык или научные интересы.

Выводы

В последние годы наиболее заметные и значительные шаги в области образователь-

ной миграции предприняты именно в миграционном законодательстве Российской Федерации. Так, иностранным студентам, обучающимся по очной форме, разрешено работать, для иностранных выпускников высших учебных заведений введена упрощённая процедура получения гражданства. Условиями реализации этого права являются:

- наличие диплома о высшем образовании, полученного после 1 июля 2020 г. в образовательной или научной организации, имеющей государственную аккредитацию;
- осуществление трудовой деятельности в Российской Федерации в течение не менее чем одного года в совокупности до дня обращения с заявлением о приёме в гражданство Российской Федерации.

С 1 января 2023 г. введён особый режим для иностранных граждан и лиц без гражданства, проходящих обучение по очной форме в государственных образовательных или научных организациях на территории России – разрешение на временное проживание в России в упрощённой форме (РВПО)⁵. Данный принятый Федеральный закон снимает необходимость ежегодного продления визы иностранному студенту в России, что, безусловно, способствует их дальнейшей интеграции в российское общество, снижению бюрократической нагрузки как на студентов, так и на образовательные организации высшего образования.

В то же время образовательное законодательство не в полной мере позволяет решать те задачи, которые обозначены в последних стратегических упомянутых документах. Одной из самых перспективных форм международного образовательного сотрудничества, продвижения российского образования, залога потенциального научного сотрудничества является сетевая форма образовательных программ: программ двойных дипломов, сетевых университетов, совместных образовательных программ. В

то же время благоприятная нормативно-правовая база для реализации совместных образовательных программ с иностранными образовательными организациями до сих пор не создана.

В 2022 г. в рамках проведения работы «Комплекс социально-значимых мероприятий по поддержке иностранных студентов» Российским университетом дружбы народов проведён мониторинг реализации программ «двойных дипломов» с участием российских и зарубежных образовательных организаций (руководитель проекта – проректор по международной деятельности РУДН Ефремова Л.И.) В организации мониторинга также принимал участие один из авторов публикации. Основная цель мониторинга – количественный и качественный анализ реализации программ «двойных дипломов» в российских университетах, изучение различных механизмов реализации, выявление проблем при организации подобных сетевых образовательных программ, сбор предложений по совершенствованию нормативно-правового регулирования и решения организационных вопросов.

Для проведения опроса был подготовлен запрос, направленный в 110 образовательных организаций высшего образования РФ. Участие в мониторинге приняли 59 вузов, в основном, участники программы «Приоритет-2030» разнопрофильной направленности и представляющих все федеральные округа, в том числе 6 федеральных и 10 национальных исследовательских университетов. Мониторинг проводился на платформе для маркетинговых исследований и опросов «Анкетолог» с возможностью автоматизировать процесс обобщения ответов респондентов.

Данный мониторинг реализации программ «двойных дипломов» показал, что образовательные организации оперативно перестроили международную деятельность

⁵ Федеральный Закон от 14 июля 2022 г. № 357 «О внесении изменений в Федеральный закон “О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации»// Собрание законодательства РФ. 2022. № 29. Ст. 5324.

в сложных геополитических условиях, строили новые приоритеты с учётом новых нормативных актов, ставят перспективные задачи по увеличению количества иностранных студентов, поиску новых партнёров для создания образовательных программ в сетевой форме. Частично результаты мониторинга были представлены на конференции РАНХиГС по обсуждению особенностей реализации финансовых механизмов сетевых программ 26 октября 2022 г.⁶

В то же время по результатам опроса университетов были отмечены основные трудности при реализации сетевых программ «двойных дипломов», и прежде всего несовершенство существующей нормативно-правовой базы, которая не учитывает специфику работы с зарубежными организациями и сдерживает развитие международных связей. Фактически больше половины опрошенных представителей университетов выразили общее мнение в части нормативно-правового регулирования, указав на:

- отсутствие полноценной национальной нормативно-правовой регламентации сетевых программ с иностранными организациями;
- несовершенство и узость терминологии, когда в одно понятие сетевой формы необходимо уложить множество существующих моделей, в т. ч. совместные образовательные программы, программы «двойных дипломов», программы с использованием ресурсов иных организаций и т. д.;
- отсутствие учёта специфики организации сетевых программ с иностранными образовательными организациями в существующем совместном Приказе № 882/391 о сетевой форме реализации образовательных программ⁷, в котором введены понятия базовой

организации и организации-участника, исключающие равноправное партнёрство, предполагаемое при реализации совместных программ.

Во многом эти проблемы также связаны с тем, что в Законе «Об образовании в Российской Федерации» не институированы основные понятия международной деятельности в области высшего образования, такие как «экспорт образования», «совместные образовательные программы», «программы двойных дипломов», «транснациональное образование», «сетевой университет», не раскрыто понятие «академической мобильности». Авторы уже не раз обращали на это внимание, поскольку именно «непредставленность необходимого понятийного аппарата, регулирующего привлечение и закрепление иностранных студентов в России, в основном федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», ограничивает дальнейшее правовое развитие в виде подзаконных нормативных актов, в которых крайне нуждаются российские образовательные организации в связи с реализацией нового этапа образовательной миграции» [11 с. 149].

Вызывает озабоченность с точки зрения экспорта образования и образовательной миграции грядущее реформирование системы высшего образования, при котором уровень бакалавриата и специалитета трансформируются в один уровень базового высшего образования. При столь масштабном реформировании необходимо учесть и вопросы признания российского образования, и соотнесение базового и специализированного образования с Международной стандартной классификацией образования (МСКО), при-

⁶ Презентация РУДН «Итоги мониторинга совместных образовательных программ «двойные дипломы» (материалы конференции РАНХиГС по обсуждению особенностей реализации финансовых механизмов от 26.10.2022). URL: <https://cdn.lt.run/63/2022-11-01/~MTMwM-TUxMD.pdf> (дата обращения: 15.04.2023).

⁷ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации от 5 августа 2020 г. № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ». URL: <https://docs.cntd.ru/document/565696194?ysclid=lhkxsgbes6200002566> (дата обращения: 15.04.2023).

нятой ЮНЕСКО в соответствии с которой квалификация «специалитет» относилась к 7-му уровню, а «бакалавриат» – к 6-му уровню в соответствии компетенциями и профессиональными навыками.

«В настоящее время абсолютное большинство стран в мире реализуют многоуровневую структуру высшего образования «бакалавр – магистр – доктор»⁸. По оценкам экспертов⁹, это примерно 185 стран, или 95% от всех государств в мире. Из них в настоящее время только 48 стран являются участниками эксклюзивного клуба, подписавших Болонскую декларацию. В этом списке стран не только европейские державы, но и большинство государств СНГ, а также Китай, Иран, страны Африки и др.»¹⁰.

На наш взгляд, требуется серьёзная информационная кампания по разъяснению места российской системы образования в устоявшихся, признанных большинством стран категориях международного образовательного пространства. Большую роль в новом интеграционном процессе может сыграть ратификация Российской Федерацией Глобальной конвенции о признании квалификаций высшего образования¹¹, принятой ЮНЕСКО в ноябре 2019 г. Основная цель Глобальной конвенции, по сути, – служить международным нормативным инструментом всем странам, вовлечённым в процесс глобализации образования. Проект закона о ратификации данной конвенции находится в данное время на рассмотрении в Государственной Думе РФ.

Новый подход к структурированию системы высшего образования заставит

переформатировать и интеграционные образовательные процессы со странами СНГ. Так, из 11 стран Содружества независимых государств 6 стран являются странами – участниками Болонского процесса: Азербайджан, Армения, Беларусь, Казахстан, Молдова, Украина. Одним из ключевых проектов международного развития Республики Казахстан является проект создания Центрально-Азиатского образовательного хаба.

17–18 июня 2021 г. в городе Туркестан прошла Конференция Министров образования стран Центральной Азии «Центрально-Азиатское пространство высшего образования: региональное сотрудничество, национальные реформы». Страны Центральной Азии – Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Узбекистан и Туркмения приняли Туркестанскую декларацию об основных принципах Центрально-Азиатского пространства высшего образования (ЦАПВО). Цель – объединить образовательное пространство Центральной Азии, установив приоритетные направления развития на взаимовыгодных условиях при надлежащем и полном осуществлении согласованных принципов в сфере образования в странах Центральной Азии на региональном и национальном уровнях. Центрально-Азиатское пространство высшего образования в данной декларации видится как свободная зона, в которой студенты и академический состав вузов смогут беспрепятственно перемещаться для обучения, обмена знаниями, опытом, для участия в исследованиях.

⁸ Краснова Г.А. Последствия отказа от бакалавриата и магистратуры для России. // Официальный сайт РСМД. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/posledstviya-otkaza-ot-bakalavriata-i-magistratury-dlya-rossii/> (дата обращения: 15.04.2023).

⁹ Иоффе М.Я. Какой урок можно извлечь из системы «бакалавр–магистр». URL: https://www.ng.ru/vision/2022-09-14/8_8539_vision.html (дата обращения: 15.04.2023).

¹⁰ Краснова Г.А. Последствия отказа от бакалавриата и магистратуры для России. // Официальный сайт РСМД. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/posledstviya-otkaza-ot-bakalavriata-i-magistratury-dlya-rossii/> (дата обращения: 15.04.2023).

¹¹ Глобальная конвенция ЮНЕСКО о признании квалификаций высшего образования. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373602/PDF/373602eng.pdf.multi.page=45> (дата обращения: 15.04.2023).

Таблица 1

Численность студентов, обучающихся в российских ВУЗах из стран СНГ

Table 1

The number of students studying in Russian universities from CIS countries

Страна	Годы			
	2019	2020	2021	2022
Армения	2674	2337	2292	2672
Азербайджан	8944	7884	7289	7285
Беларусь	10701	10509	10204	10864
Казахстан	63497	61462	61040	56733
Кыргызстан	7499	7493	8648	9621
Молдова	4450	4258	3583	3603
Таджикистан	20669	21185	23063	28 178
Туркменистан	24332	29095	30 600	29 651
Узбекистан	32913	40020	48671	57992
Украина	16063	11593	9068	9916
ВСЕГО иностранных студентов из стран СНГ	191742	195836	204458	216515
ВСЕГО иностранных студентов, включая лиц без гражданства	297993	315072	324071	351448
Доля студентов из стран СНГ (в %)	64%	62%	63%	62%

Источник: Составлено авторами на основе мониторинга международной деятельности Минобрнауки РФ* и данных Госкомстата РФ**.

Source: Compiled by the authors based on monitoring of the international activities of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and data from the State Statistics Committee of the Russian Federation.

* URL: <https://www.miccedu.ru/static/monitoring-vo.html> (дата обращения: 15.04.2023).

** URL: https://gks.ru/bgd/regl/b22_05/Main.htm (дата обращения: 15.04.2023).

6 октября 2022 г. в Евразийском национальном университете им. А.Н. Гумилёва в Астане прошла конференция и круглый стол вузов с участием представителей Наблюдательной Группы Болонского процесса (BFUG), министерств и вузов Центральной Азии. В качестве следующего шага для развития регионального сотрудничества в сфере образования участники обсудили открытие постоянного Бюро Центрально-Азиатского пространства высшего образования. Миссией Бюро станет повышение привлекательности высшего образования стран Центральной Азии через продвижение Болонских реформ в регионе. Содействие осуществлению согласованных принципов Болонского процесса в странах

Центральной Азии на региональном, национальном и вузовском уровнях приведёт, по мнению участников, к повышению конкурентоспособности систем высшего образования¹². И сегодня страны Центральной Азии, не будучи странами – участницами Болонского процесса, перешли не только на трёхуровневую систему образования, активно внедряют принципы разработки и реализации единых критериев и методов оценки качества образовательных программ, обучения в течение всей жизни, ряд стран также внедрило 12-летний цикл обучения в средней школе.

Данные по динамике численности студентов, обучающихся в российских вузах из стран СНГ, приведены в *Таблице 1*.

¹² Аналитический отчёт о реализации параметров Болонского процесса в вузах Республики Казахстан // Официальный сайт Национального центра развития высшего образования РК. URL: <https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/analitika/otchety-1> (дата обращения: 15.04.2023).

Как видно из таблицы, доля студентов из стран СНГ традиционно составляет более 60% всех иностранных студентов в Российской Федерации, наибольший рост показывает Республика Узбекистан за счёт открытия филиалов российских вузов в стране. Сегодня в Республике Узбекистан открыто 14 филиалов российских университетов. В 2023 году планируется открытие филиалов Российского государственного гуманитарного университета, Московского государственного университета геодезии и картографии и Северо-Кавказского федерального университета.

В то же время, учитывая наибольший процент иностранных студентов именно из стран Центральной Азии, необходимо при реформировании национальной системы образования очень внимательно просчитать возможные риски в ходе образовательной миграции, учесть все возможные нюансы, принимая во внимание активный процесс формирования Центрально-Азиатского пространства высшего образования.

Обострившуюся конкуренцию за иностранного студента на пространстве СНГ мы можем увидеть в снижении количества студентов, выбирающих Россию в качестве страны обучения, в Азербайджане и Молдове, где сегодня предпочтение отдают Турции и Румынии соответственно.

Новые геополитические условия требуют гибких оперативных решений, исключающих излишнюю бюрократию, предполагающих большую автономию университетов. Насколько целесообразно, в условиях, когда чётко определён список недружественных стран, по-прежнему требовать получение заключения Минобрнауки РФ на международный договор с дружественной страной? Логично предложить соответствующее исключение в отношении договоров с дружественными странами, список можно ограничить рамками межгосударственных

объединений (СНГ, ЕАЭС, БРИКС, ШОС) и внести изменение в ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» и Постановление Правительства Российской Федерации от 13.04.2022 № 645 в части исключения необходимости получения заключения на договоры о сетевой форме реализации образовательных программ с дружественными странами без необходимости уведомлять Минобрнауки РФ. Сегодня, когда увеличилась интенсивность международных контактов с вузами стран СНГ, это сняло бы значительную административную нагрузку с международных служб университетов и Министерства науки и высшего образования России.

В январе Председателем Правительства РФ М.В. Мишустинным было дано поручение Минобрнауки России, МИД России, Минэкономразвития, Экспертному совету при правительстве РФ представить предложения по расширению филиалов вузов в иностранных государствах с учётом геополитической обстановки¹³.

В то же время необходимо создать институциональные условия для открытия филиалов за рубежом, разделив нормативно-правовую базу для открытия филиалов внутри страны и за рубежом. Иностранному филиалу для успешного функционирования необходимо выполнять лицензионные требования каждой страны (принимающей и головного вуза), что на практике бывает крайне сложно, так как данные требования не являются едиными, даже в государствах – членах СНГ. В настоящее время в рамках национальных законодательств идёт ужесточение требований к работе образовательных организаций высшего образования и филиалов, которым всё сложнее соответствовать условиям, предъявляемым к национальным вузам.

Университет, открывающий филиал за рубежом, сталкивается с целым комплексом

¹³ Мишустин поручил представить предложения по созданию филиалов российских вузов за рубежом. 15.01.2023. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16803095?ysclid=hlh3l3bjvet985644848> (дата обращения: 15.04.2023).

проблем, начиная от лицензирования филиала, организации финансово-хозяйственной деятельности с целью исключения двойного налогообложения, специфики трудовых отношений с преподавателями разного гражданства и заканчивая ещё более сложной ситуацией с командированными сотрудниками, например, когда головная организация направляет в зарубежный филиал для чтения лекций своих штатных преподавателей. Таким образом, ведение финансово-хозяйственной деятельности зарубежного филиала образовательной организации является крайне сложным. В отсутствии соответствующих рекомендаций и нормативно-правовых актов образовательные организации сталкиваются с целым рядом проблем, связанных с уплатой налогов и имущественными отношениями и др.

Кроме вышеперечисленных особенностей, могут быть и другие, связанные с правовыми нормами иностранного государства по численному соотношению иностранных и своих сотрудников, в которых могут содержаться требования об определённом проценте преподавателей международного филиала из числа местного населения [13].

Также крайне важным представляется нормативное определение статуса иностранных граждан, обучающихся за пределами Российской Федерации по российским образовательным программам и стандартам, например, в зарубежных филиалах образовательных организаций за пределами Российской Федерации. Целесообразно рассмотреть вопрос и уравнивать права иностранных студентов, обучающихся за рубежом, с правами иностранных студентов, находящихся в России, исключив из законодательных актов нормы, связанные с обучением на территории Российской Федерации, заменив их на «обучение в российских образовательных организациях». Результатом станет формирование лояльных к России иностранных выпускников, которые являются не только

потенциальными специалистами для российского рынка труда, но и потенциальными гражданами страны. Эти предложения приобретают особую важность в условиях санкционного давления на Россию и формирования ценностей «русского мира».

Обсуждение и заключение

Концепция внешней политики РФ ставит задачу приоритетного внимания в целях «укреплению образа России как государства, привлекательного для жизни, работы, учёбы и туризма»¹⁴.

В укреплении образа России как государства, в котором хотят учиться, жить и работать иностранные студенты, большую роль играет образовательная миграция как комплексный процесс из нескольких этапов: выбора образовательной организации и страны обучения, поступления в университет, собственно обучения и социокультурной адаптации, окончания и возможности трудоустройства и получения гражданства. В этом сложном процессе нет мелочей, которые порой зависят от ведомственного приказа или недружелюбного чиновника.

Мониторинг существующей нормативно-правовой базы в области образования на предмет создания условий конкурентоспособности российского образования, развития образовательной миграции с целью качественного миграционного прироста показал, что именно образовательное законодательство в международной сфере не в полной мере адаптировано к современным вызовам. Так, например, реализация разных форм трансграничного образования, определённых в Концепции гуманитарного образования, крайне затруднительна при современном нормативно-правовом регулировании, поэтому университеты с неохотой откликаются на подобные инициативы в отсутствие межправительственных соглашений. Целесообразно «введение правовой экспертизы ведомственных нормативно-правовых актов на предмет учёта международной деятельности универ-

¹⁴ Указ Президента РФ от 31 марта 2023 г. № 229 «Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2023. № 14. Ст. 2406.

ситетов, регулирования образовательной миграции по аналогии с антикоррупционной экспертизой всех нормативно-правовых актов» [11, с. 150]. Отсутствие межведомственной координации также является серьёзной проблемой, принимаемые подзаконные акты административного, трудового, финансового и других отраслей права часто противоречат друг другу и создают дополнительные ограничения и барьеры для иностранных образовательных мигрантов, поскольку не учитывают всё многообразие моделей экспорта образования и интересы всех участников экспортной деятельности [14].

Институциональными условиями современного этапа образовательной миграции в новых геополитических условиях можно считать:

- введение в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» ключевых понятий международного образовательного пространства таких как «академическая мобильность», «экспорт образования», «совместные образовательные программы», «транснациональное (трансграничное) образование», «сетевой университет», которые крайне важны для формирования международного образовательного права, для последующего формирования подзаконных нормативных актов, и их конкретизацию;

- ратификацию Россией Глобальной конвенции о признании квалификаций в сфере высшего образования;

- создание единого интернет-навигатора по российской системе образования на базе традиционного и привычного для обозначения странового информационного ресурса хештега – studyinrussia;

- создание механизмов интеграции обновляющейся системы высшего образования в существующее международное образовательное пространство без потери авторитета и высокой репутации российского образования, но с обеспечением сопоставимости и признания российских квалификаций;

- формирование пакета нормативных и методических документов по созданию

площадок трансграничного образования за рубежом: филиалов, представительств, ресурсных центров;

- снятие избыточных бюрократических барьеров для образовательных организаций по привлечению иностранных студентов, как то: предоставление права самостоятельного академического признания иностранного образования всем университетам с отказом от централизованной процедуры академического признания; отмена обязательной легализации документов об образовании при наличии электронных баз данных; отмена необходимости получения обязательного заключения Минобрнауки РФ на международными договоры с партнёрами из дружественных стран;

- предоставление равных прав иностранным студентам, обучающимся как в головных образовательных организациях, так и в филиалах, например, права упрощённого получения российского гражданства;

- формирование децентрализованной модели международной деятельности университета, когда международная составляющая становится частью всех функциональных систем университета, и при формировании тематики курсовых и дипломных работ для иностранных студентов, и при организации практики, и в процессе научно-образовательной адаптации [15]. В данном случае речь идёт о высоком уровне интернационализации университета, предполагающей встраивание стратегии интернационализации в общую стратегию развития университета.

С учётом сложившегося в России в настоящее время дифференцированного подхода государства к решению проблем различных категорий мигрантов, было бы целесообразно ввести и нормативно закрепить категорию «образовательных мигрантов» в качестве субъекта миграционных правоотношений, возникающих в процессе реализации им права на образование. Именно эта категория иностранных граждан является наиболее перспективной в контексте современной миграционной политики России.

Литература

1. Афанасьева И.И., Ушаков Д.С. Международная образовательная миграция в эпоху современных глобальных трансформаций // Вестник Академии знаний. 2019. № 4 (33). С. 37–42. EDN: JOMQZM.
2. Ионцев В.А., Аleshковский И.А. Тенденции международной миграции в глобализирующемся мире // Век глобализации. 2008. № 2. С. 77–87. EDN: MTWMVX.
3. Бараненкова Т.А. Миграция высококвалифицированных кадров: современные тенденции и механизмы регулирования // Вестник Института экономики Российской академии наук. 2020. № 5. С. 79–93. URL: https://vestnik-ieran.ru/archive/2020/vn_2020_5.pdf (дата обращения: 15.04.2023).
4. Воронина Н.А. Интеллектуальная миграция: зарубежный и Российский опыт регулирования // Труды Института государства и права РАН. 2018. № 6. С. 158–183.
5. Образовательная миграция в современном мире: субъекты, стратегии, ценности: монография / Мchedлова М.М. [и др.] Москва. 2020. 356 с. ISBN: 978-5-209-10402-5.
6. King R., Sondhi G. International student migration: a comparison of UK and Indian students' motivations for studying abroad // Globalisation, Societies and Education. 2018. Vol. 16. No. 2. DOI: 10.1080/14767724.2017.1405244
7. Crossman J., Clarke M. International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection // Higher Education. 2010. Vol. 59. No. 5. DOI: 10.1007/s10734-009-9268-z
8. Halterbeck M., Conlon G. The costs and benefits of international higher education students to the UK economy // London Economics. September 2021. URL: <https://london-economics.co.uk/wp-content/uploads/2021/09/LE-HEPI-UUKi-Impact-of-intl-HE-students-on-the-UK-economy-Main-Report-September-2021.pdf> (дата обращения: 15.04.2023).
9. Hawthorne L. The Growing Global Demand for Students as Skilled Migrants // Migration Policy Institute, Washington DC, 2008. URL: <https://www.migrationpolicy.org/research/growing-global-demand-students-skilled-migrants> (дата обращения: 15.04.2023).
10. Appelt S., van Beuzekom B., Galindo-Rueda F., de Pinho R. Which factors influence the international mobility of research scientists?, OECD Publishing, Paris. 2015. DOI: 10.1787/5js1tmrr2233-en
11. Скоробогатова В.И. Образовательная миграция в современных условиях: необходимость новых правовых решений. В сборнике: Алтай-Азия 2022: Евразийское образовательное пространство – новые вызовы и лучшие практики. Сборник материалов V Международного образовательного форума. Барнаул, 2022. С. 145–152. EDN: LJEIMQ.
12. Becker R.F.J., International Branch Campuses: Markets and Strategies, London: The Observatory on Borderless Higher Education, 2009. As of 21 June 2013: http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=770/
13. Скоробогатова В.И. Миграционная политика России в контексте экспорта образования: конституционно-правовые основы и перспективы развития: [монография] / М.: ИТД «Перспектива». 2021. 180 с. DOI: 10.51285/migpol2020
14. Махотаева М.Ю., Бакуменко О.А., Вафлямов Г.В. Экспорт образовательных услуг vs интернационализация университета: монография / М.Ю. Махотаева [и др.]. Псков: Псковский государственный университет, 2019. 212 с. ISBN 978-5-94047-782-2

Благодарности. Публикация выполнена в рамках проекта № 060508-0-000 системы грантовой поддержки научных проектов РУДН.

Статья поступила в редакцию 13.05.2023

Принята к публикации 22.06.2023

References

1. Afanasyeva, I.I., Ushakov, D.S. (2019). International Educational Migration in the Era of Modern Global Transformations. *Bulletin of the Academy of Knowledge*. No. 4 (33), pp. 37–42. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39422711> (accessed 15.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Iontsev, V.A., Aleshkovsky, I.A. (2008). Trends in International Migration in a Globalizing world. *The Age of Globalization*. No. 2. pp. 77–87. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15165441> (accessed 15.04.2023). (In Russ.).

3. Baranenkova, T.A. (2020). Migration of Highly Qualified Personnel: Current Trends and Regulatory Mechanisms. *Bulletin of the Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences*. No. 5, pp. 79-93. Available at: https://vestnik-ieran.ru/archive/2020/vn_2020_5.pdf (accessed 15.04.2023). (In Russ.).
4. Voronina N.A. (2018). Intellectual Migration: Foreign and Russian Regulatory Experience. *Proceedings of the Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences*. No. 6, pp. 158-183. (In Russ.).
5. *Educational Migration in the Modern World: Subjects, Strategies, Values*: monograph. Eds: Mchedlova M.M. [et al.] Moscow. 2020. 356 p. ISBN: 978-5-209-10402-5.
6. King, R., Sondhi, G. (2018). International Student Migration: a Comparison of UK and Indian Students' Motivations for Studying Abroad. *Globalisation, Societies and Education*. Vol. 16, no. 2, doi: 10.1080/14767724.2017.1405244
7. Crossman, J., Clarke, M. (2010). International Experience and Graduate Employability: Stakeholder Perceptions on the Connection. *Higher Education*. Vol. 59, no. 5, doi: 10.1007/s10734-009-9268-z
8. Halterbeck, M., Conlon, G. (2021). The Costs and Benefits of International Higher Education Students to the UK economy. *London Economics*. Available at: <https://londoneconomics.co.uk/wp-content/uploads/2021/09/LE-HEPI-UUKi-Impact-of-intl-HE-students-on-the-UK-economy-Main-Report-September-2021.pdf> (accessed 15.04.2023).
9. Hawthorne, L. (2008). The Growing Global Demand for Students as Skilled Migrants. Migration Policy Institute, Washington DC. Available at: <https://www.migrationpolicy.org/research/growing-global-demand-students-skilled-migrants> (accessed 15.04.2023).
10. Appelt, S., van Beuzekom, B., Galindo-Rueda, F., de Pinho, R. (2015). Which Factors Influence the International Mobility of Research Scientists? OECD Publishing, Paris. Doi: 10.1787/5js1tmrr2233-en
11. Skorobogatova, V.I. (2022). Educational Migration in Modern Conditions: the Need for New Legal Solutions. In the collection: *Altai-Asia : Eurasian Educational Space – new challenges and best practices*. Collection of materials of the V International Educational Forum. Barnaul. Pp. 145-152. EDN: LJEIMQ. (In Russ.).
12. Becker, R.F.J. (2009). *International Branch Campuses: Markets and Strategies*, London: The Observatory on Borderless Higher Education. As of 21 June 2013: Available at: http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=770/ (accessed 15.04.2023).
13. Skorobogatova, V.I. (2021). Migration Policy of Russia in the Context of Export of Education: Constitutional and Legal Foundations and Development Prospects: [monograph]. Moscow: ITD "Perspektiva", 180 p., doi: 10.51285/migpol2020 (In Russ.).
14. Makhotaeva, M.Yu., Bakumenko, O.A., Varlamov, G.V. (2019). *Export of Educational Services vs Internationalization of the University*: monograph. Eds; M.Yu. Makhotaeva [et al.]. Pskov : Pskov State University. 212 p. ISBN 978-5-94047-782-2 (In Russ.).

Acknowledgement. This publication has been supported by the RUDN University Scientific Projects Grant System, project No. 060508-0-000.

The paper was submitted 13.05.2023

Accepted for publication 22.06.2023

Первые успехи и неудачи университетов – участников трека «Территориальное и отраслевое лидерство» программы «Приоритет-2030»

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-48-66

Гусева Анна Ивановна – д-р тех. наук, профессор кафедры экономики и менеджмента промышленности, SPIN-code: 5610-3412, ORCID: 0000-0002-7236-1257, AIGuseva@mephi.ru

Калашник Вячеслав Михайлович – начальник учебно-организационного отдела факультета повышения квалификации и переподготовки кадров, SPIN-code: 8003-4963, ORCID: 0000-0003-2968-0831, VMKalashnik@mephi.ru

Каминский Владимир Ильич – д-р тех. наук, профессор, начальник отдела мероприятий исполнительного офиса Проекта «Развитие национального исследовательского ядерного университета», SPIN-code: 3802-1546, ORCID: 0009-0002-2103-208X, VIKaminskij@mephi.ru

Киреев Сергей Васильевич – д-р физ.-мат. наук, профессор, директор Центра мониторинга и рейтинговых исследований, декан факультета повышения квалификации и переподготовки кадров, SPIN-code: 1717-0612, ORCID: 0000-0002-3576-2203, SVKireyev@mephi.ru
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия
Адрес: 115409, Москва, Каширское ш., 31

***Аннотация.** В статье приведены результаты анализа количественных показателей основных видов деятельности трёх групп университетов – участников программы «Приоритет-2030» по направлению «Территориальное и/или отраслевое лидерство» (далее – территориально-отраслевой трек) в первый год реализации их программ развития. Для исследований был использован метод «смещённого идеала». Проведён анализ динамики ряда показателей специальной и базовой части групп университетов в период 2017–2021 гг. Выявлены сильные и слабые стороны групп университетов территориально-отраслевого трека. Установлено, что достигнутые университетами в первый год значения показателей специальной части оказали существенное влияние на оценку Совета по поддержке программ развития университетов программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», которое с учётом выступлений команд университетов привело к значительным изменениям в составах групп исследуемого трека – более половины университетов изменили свои позиции. Рассмотрен ряд причин, которые привели к изменению позиций университетов в группах исследуемого трека.*

***Ключевые слова:** программа «Приоритет-2030», территориально-отраслевое лидерство, метод «смещённого идеала», показатели деятельности университетов*

Для цитирования. Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Первые успехи и неудачи университетов-участников трека «Территориальное и отраслевое лидерство» программы «Приоритет-2030» // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 48–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-48-66

First Successes and Failures of Universities Participating in “Leadership in the Region and/or Industry” Track of the “Priority 2030” Program

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-48-66

Anna I. Guseva – Dr. Sci. (Engineering), Professor of the Department of Economics and Management in Industry, SPIN-code: 5610-3412, ORCID: 0000-0002-7236-1257, AIGuseva@mephi.ru

Viacheslav M. Kalashnik – Head of Educational and Administrative Department of the Advanced Training and Staff Retraining Faculty, SPIN-code: 8003-4963, ORCID: 0000-0003-2968-0831, VMKalashnik@mephi.ru

Vladimir I. Kaminsky – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Head of Events Division of the Executive Office of the «National Research Nuclear University Development» Project, SPIN-code: 3802-1546, ORCID: 0009-0002-2103-208X, VIKaminskiy@mephi.ru

Sergey V. Kireev – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Professor, Dean of Advanced Training and Staff Retraining Faculty, Director of the Monitoring and Rankings Research Center, SPIN-code: 1717-0612, ORCID: 0000-0002-3576-2203, SVKireyev@mephi.ru

National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute), Moscow, Russia

Address: 31, Kashirskoe shosse, Moscow, 115409, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of quantitative indicators analysis of the main activities of three groups of universities participating in the “Priority 2030” program of the “Leadership in the region and/or industry” track (hereinafter referred to as the territorial and industrial track) during the first year of their development programs implementation. The Displaced Ideal Method was used in the research. Dynamics of indicators series of special and basic parts has being analyzed for universities groups in 2017–2021. The strengths and weaknesses of the universities groups of the territorial and industrial track are revealed. It was established that the special indicators values achieved by universities during the first year had a significant impact on the assessment of the Council for universities development programs support in frame of Priority-2030 Project, which taking into account the performances of the universities teams led to significant changes in the groups composition of the studied track – more than half of universities changed their positions. A number of reasons were considered that led to a change in universities’ positions in the groups of the researched track.

Keywords: Priority 2030, Leadership in the region and/or industry, Displaced Ideal Method, University Performance Indicators

Cite as: Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2023). First Successes and Failures of Universities Participating in “Leadership in the Region and/or Industry” Track of the “Priority 2030” Program. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32. no. 7. pp. 48–66, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-48-66 (In Russ., abstract in Eng.)

Введение

В конце 2022 г. Советом по поддержке программ развития университетов программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» (далее – Совет) были подведены итоги первого года работы участников программы¹. Среди основных задач программы является усиление вклада университетов в технологическое, социальное, отраслевое и региональное развитие России. В этой программе участвуют более 100 вузов различной направленности – классические, технические, медицинские, сельскохозяйственные и др. Высокая значимость, масштабность программы вызывает к ней большой интерес со стороны академического сообщества.

Программа «Приоритет-2030» включает два направления (трека): «Исследовательское лидерство» и «Территориальное и/или отраслевое лидерство». Направление «Исследовательское лидерство» должно обеспечить прорывные научные исследования, создание высокотехнологичной продукции, наращивание кадрового потенциала исследовательского сектора. Направление «Территориальное и/или отраслевое лидерство» должно обеспечить социально-экономическое развитие регионов, укрепление кадрового и научно-технологического потенциала территорий и отраслей России [1; 2].

Задачи, поставленные перед участниками территориально-отраслевого трека, включают в себя не только развитие образовательной и научно-инновационной деятельности самих университетов, но и развитие территориальных и отраслевых потенциалов России. Утверждённая система показателей требует уделять внимание как научно-инновационной деятельности, так и подготовке квалифицированных кадров для субъектов и отраслей России. Важное значение имеет обучение иностранных граждан как индикатор престижа университетов на международном рынке образования [3; 4]. Такая достаточно

разноплановая система показателей определила сложность выбора, формулировки, обоснования, реализации основных направлений деятельности университетов – участников территориально-отраслевого трека [5]. Выбор приоритетов в программах развития достаточно ярко проявился на стадиях их подготовки и защиты при участии в конкурсном отборе. Проверка востребованности, обоснованности выбранных приоритетных направлений развития, контроль решения плановых задач, рассмотрение возможностей коррекции направлений деятельности осуществляются Советом. Выявление, качественный и количественный анализ причин успехов и неудач в реализации программ развития университетов в процессе их выполнения должны обеспечить выработку методов повышения эффективности выполнения программы «Приоритет-2030». Проведение многофакторного анализа деятельности университетов – участников территориально-отраслевого трека на первой стадии реализации их программ развития представляется актуальной.

Обзоры, обсуждение общих принципов и задач программ развития университетов – участников программы «Приоритет-2030» – приведены в работах [1; 2].

Важной задачей этих университетов является достижение устойчивого развития региона, что предполагает реализацию экосистемного подхода и тесное взаимодействие с региональными и городскими властными структурами и бизнесом для создания совместных программ устойчивого развития в экологической, экономической и социальной сферах [6; 7]. Авторы подчёркивают, что подобная интеграция на взаимовыгодной основе позволит добиться повышения эффективности развития экономики регионов и отраслей РФ на основе синергетического эффекта.

Ряд авторов отмечает, что задачи программы «Приоритет-2030» сходны с зада-

¹ Официальный сайт программы «Приоритет-2030». URL: <https://priority2030.ru/upload/medialibrary/378/gj7b6y8g3gf2qfvhb6wcq6us99hmozbs/protokol-ot-21-dekabrya.pdf> (дата обращения: 12.05.2023).

чами предпринимательского университета или Университета 3.0 [8]. Среди направлений деятельности такого университета авторы обращают особое внимание на развитие НИОКР как неотъемлемой части инновационной деятельности университета [8], управление интеллектуальной собственностью и коммерциализацию создаваемых знаний, результатов исследований [9]. Традиционно интеллектуальный капитал высших учебных заведений выступает важной составляющей регионального и национального развития [10; 11]. В дополнение к трём классическим составляющим интеллектуального капитала университета (человеческого, организационного и социального) авторы работы [11] предлагают модель целой экосистемы интеллектуального капитала, которая строится на основе инновационного потенциала региональных вузов с учётом цифровизации и институциональных структур региона. Такая экосистема интегрирует региональные вузы, институциональные структуры и промышленные предприятия и выступает драйвером цифровой трансформации, в результате чего осуществляется переход вузов на более высокий уровень развития в инновационной деятельности.

Отдельным проблемным аспектом формирования экосистем является создание сетевых форм взаимодействия университетов. В первую очередь, проблемы возникают в силу сложившейся иерархической структуры управления в высших учебных заведениях, в то время как новые формы деятельности требуют формирования иных организационных структур, основанных на экосистемных и проектно-ориентированных подходах. Во-вторых, до сих пор законодательно новая модель финансирования вузов не утверждена: если крупные вузы имеют возможность привлечения субсидий (в том числе в рамках национальных проектов) или использования собственных фондов, то вопрос финансирования других высших учебных заведений остаётся до сих пор открытым [12].

Работы [13; 14] посвящены вопросам развития НИОКР и необходимости совершенствования методов управления научными исследованиями в университетах – участниках программы «Приоритет-2030». В работе [13] представлены результаты анализа систем управления и мониторинга данных научного процесса вузов-участников программы «Приоритет-2030», которые показывают, что несмотря на существующие трудности упорядочивания информации о результатах исследовательской деятельности, университеты постепенно внедряют *CRIS (Current Research Information Systems)* в научно-образовательный процесс для эффективного управления. В другом случае авторы рассматривают основные векторы деятельности Центра публикационной активности в условиях участия университета в программе «Приоритет-2030» и выявляют отношения НПП к деятельности такого центра [14].

Ряд авторов предлагает к использованию методический инструментарий оценки финансово-экономической результативности государственных инвестиций в программу «Приоритет-2030» [15]. При этом совершенствование методологии оценки результативности и эффективности ресурсного обеспечения новой программы академического лидерства позволит научно обосновывать уровень достаточности финансового обеспечения для достижения конкретных измеримых результатов.

Важные и актуальные вопросы трансформации системы управления университетом, включая разработку и внедрение новых подходов к управлению человеческим капиталом, рассматриваются в работах [16; 17]. Помимо традиционных проблем, связанных с низкой привлекательностью профессии вузовского преподавателя, уменьшение количества преподавателей и усложнением структуры их профессиональной деятельности, что приводит к резкой интенсификации и бюрократизации академического труда [16], авторы иссле-

дуют типичную управленческую ситуацию, в рамках которой выявляется растущая зависимость развития университетов от эффективности и качества деятельности НПР и одновременно происходит заметное снижение реального управленческого внимания, помощи и поддержки сообщества [17]. Для решения этих проблем необходимы изменения стратегии управления развитием НПР в вузе.

Важно отметить, что в академической печати недостаточно внимания уделено результатам первого года реализации основных направлений программ развития университетов – участников территориально-отраслевого трека программы «Приоритет-2030».

Цель работы

Советом были проанализированы количественные значения показателей, достигнутых университетами в первый год реализации Программы, и выступления команд университетов – участников треков «Исследовательское лидерство» и «Территориальное и отраслевое лидерство» по реализации своих программ развития. В результате решением Совета по поддержке программ развития образовательных организаций высшего образования в рамках реализации программы «Приоритет-2030», утверждённого Протоколом заседания президиума Совета от 21 декабря 2022 г.², были внесены изменения как по количеству участников отдельных групп треков, так и по их составу. Особенно значительные изменения произошли в территориально-отраслевом треке: часть университетов потеряли свои позиции, а другие, наоборот, улучшили свои позиции.

Представляются важными и актуальными сопоставление и анализ перспектив-

ности и амбициозности задач, плановых показателей, принятых университетами, рассмотрение динамики выполнения показателей и результатов их деятельности на первом этапе реализации программ развития участниками территориально-отраслевого трека. Решение этих задач должно способствовать повышению эффективности выполнения программы «Приоритет-2030» на последующих этапах.

Целью настоящей работы является получение и анализ агрегированных качественных и количественных результатов первого года реализации основных направлений программ развития университетов – участников территориально-отраслевого трека, обеспечивающих выработку рекомендаций по совершенствованию выполнения программ развития на дальнейших этапах.

Данные и методология проведённого исследования

Для анализа деятельности университетов использовались данные статистической формы № 1 – Мониторинг (Мониторинг по основным направлениям деятельности образовательной организации высшего образования)³ и данные оператора программы «Приоритет-2030» федерального государственного автономного научного учреждения «Центр социологических исследований»⁴.

Исследование деятельности групп университетов территориально-отраслевого трека проводилось на основе:

- сравнительного анализа деятельности по показателям эффективности базовой части за 2017–2021 гг. четырёх групп университетов (все университеты – участники, первая, вторая и третья группы трека);

² Официальный сайт программы «Приоритет-2030». URL: <https://www.priority2030.ru/documents> (дата обращения: 22.05.2023).

³ Сайт главного информационно-вычислительного центра Минобрнауки РФ. URL: <https://monitoring.missedu.ru/?m=vro> (дата обращения: 30.03.2023).

⁴ Официальный сайт программы «Приоритет-2030». URL: <https://www.priority2030.ru/analytics> (для данных за 2017–2020 гг. дата обращения: 12.06.2022; для данных за 2021 г. дата обращения: 30.03.2023).

- сравнительного анализа достигнутых результатов групп университетов по трём показателям специальной части территориально-отраслевого трека за 2017–2021 гг.;

- анализа значений показателей специальной части за 2021 г. университетов, которые по результатам оценки своей деятельности в 2022 г. подверглись ротации, т. е. переведены в другие группы или покинули территориально-отраслевой трек.

В настоящем исследовании был использован метод «смещённого идеала», который хорошо зарекомендовал себя в работах, посвящённых образовательной деятельности [3–5; 18]. Далее кратко описано его применение.

При сравнительном анализе деятельности групп университетов:

- 1) были рассчитаны медианные значения каждого показателя для каждой анализируемой группы университетов;

- 2) определены максимальные значения для каждого показателя. Рассчитана разность между максимальным значением показателя и его значением для конкретной группы университетов, и проведено нормирование полученных значений. Нормированное значение показывает смещение от «идеальной» точки – наилучшими результатами деятельности обладает та группа университетов, которая имеет наименьшее смещение от «идеальной» точки.

Для агрегирования показателей базовой или специальной части в n -мерном пространстве, где n – количество агрегируемых показателей, найдены координаты «идеальной» точки (принимаемые за 0), соответствующей максимальным (наилучшим) значениям каждого показателя. При этом показатели рассматривались как равнозначные. Для каждой исследуемой группы университетов вычислено «смещение от идеала» как среднее геометрическое в n -мерном пространстве.

При анализе деятельности отдельных университетов, подвергшихся ротации, за «идеальную» точку было взято медианное значение соответствующего показателя

группы, в которой университет находился до ротации, а затем группы, куда он переведён по результатам ротации. В этом случае вычислялось нормированное смещение для каждого показателя относительно медианы – если смещение отрицательно, то значение лежит ниже медианы, если положительно – то выше медианы. Наилучшие результаты деятельности показывает тот университет, у которого смещение приближается к +1, наихудшие при приближении к –1.

Результаты исследования и их обсуждение

В ряде стратегических инициатив в области образования, проведённых за последние десятилетия, число показателей составляло до нескольких десятков [3–5]. Такая детализация осложняла выделение важнейших результатов и их анализ. В ходе реализации стратегических инициатив, рассчитанных на пять и более лет, осуществлялась коррекция показателей, их группировка по актуальным направлениям. Указанный опыт использован при подготовке программы «Приоритет-2030», в которой выделен блок базовых показателей и два блока специальных показателей для исследовательского и территориально-отраслевого треков.

Система показателей для университетов территориально-отраслевого трека сформирована с учётом опыта прошедших стратегических инициатив, показатели отражают требования к необходимому базовому учебно-научному уровню университета-участника программы «Приоритет-2030». Существенными новациями в показателях являются следующие: получение дополнительной квалификации; профессиональные компетенции, связанные с цифровыми навыками. Специфические задачи, которые ставятся перед университетами: инновации, взаимодействие с регионом, взаимодействие с отраслью, уже звучали в предыдущих стратегических инициативах, теперь они отнесены к важнейшим.

В соответствии с постановлением Правительства⁵ для оценки деятельности университетов – участников программы «Приоритет-2030» введены три группы показателей: показатели эффективности – базовая и специальная части, а также показатели, необходимые для достижения результата предоставления гранта. На объём средств специальной части гранта программы «Приоритет-2030» влияют показатели специальной части (50%) и оценка Совета (50%).

По результатам конкурсного отбора участников в 2021 г. были выделены три группы университетов территориально-отраслевого трека – Группа 1 (восемь университетов), Группа 2 (12 университетов) и Группа 3 (восемь университетов):

- Группа 1: Кубанский ГАУ, КФУ, МАИ, ПИМУ Минздрава, РАНХиГС, РУТ (МИИТ), СамГМУ Минздрава, ТюмГУ;

- Группа 2: БГМУ Минздрава, БФУ им. И. Канта, ДВФУ, КФУ им. Вернадского, МГИМО, НГТУ, НИУ «БелГУ», РХТУ им. Д.И. Менделеева, СевГУ, СПбГМТУ, СПбГЭТУ «ЛЭТИ», ТУСУР;

- Группа 3: БашГУ, ИрНИТУ, НГТУ им. Р.Е. Алексеева, ОмГТУ, СибГМУ Минздрава, Ставропольский ГАУ, СФУ, УГНТУ.

Показатели эффективности территориально-отраслевого трека программы «Приоритет-2030» – специальная часть

Сравнительный анализ деятельности университетов – участников территориаль-

но-отраслевого трека проводился на основе следующих показателей специальной части и их агрегации:

- Р3(с2) «Объём доходов от реализации дополнительных профессиональных программ и основных программ профессионального обучения на 1 НПП»;

- Р4(с2) «Объём доходов от НИОКР на 1 НПП»;

- Р8(с2) «Объём доходов от интеллектуальной деятельности на 1 НПП».

Полное название показателей приведено в методике оценки⁶.

В силу отсутствия доступа к базам данных *Scopus* и *Web of Science* из-за введённых санкций, показатели Р1(с2) и Р2(с2) уже в первый год реализации программы приобрели только информационный характер и не учитывались при оценке деятельности университетов⁷.

Результаты анализа деятельности университетов на основе показателей специальной части Р3(с2), Р4(с2) и Р8(с2), проведённые с использованием метода «смещённого» идеала, показывают (рис. 1), что каждая из групп университетов сильна в своей области. Так, Группа 1 является лидером по объёму доходов от реализации дополнительных профессиональных программ и основных программ профессионального обучения в расчёте на одного НПП (показатель Р3(с2)) на протяжении ряда лет. По объёму средств от исследований и разработок и научно-технических услуг по договорам с организациями

⁵ Официальный интернет-портал правовой информации. Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства “Приоритет-2030”». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202105210040> (дата обращения: 28.02.2023 г.).

⁶ Официальный интернет-портал правовой информации. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 31.05.2021 № 432 «Об утверждении перечня целевых показателей эффективности реализации программ развития образовательных организаций высшего образования, которым предоставляется поддержка в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», и методик их расчёта». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106230024?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 30.05.2023).

⁷ Официальный интернет-портал правовой информации. Постановление Правительства Российской Федерации от 19.03.2022 № 414 «О некоторых вопросах применения требований и целевых значений показателей, связанных с публикационной активностью». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203210040?index=1> (дата обращения: 30.05.2023).

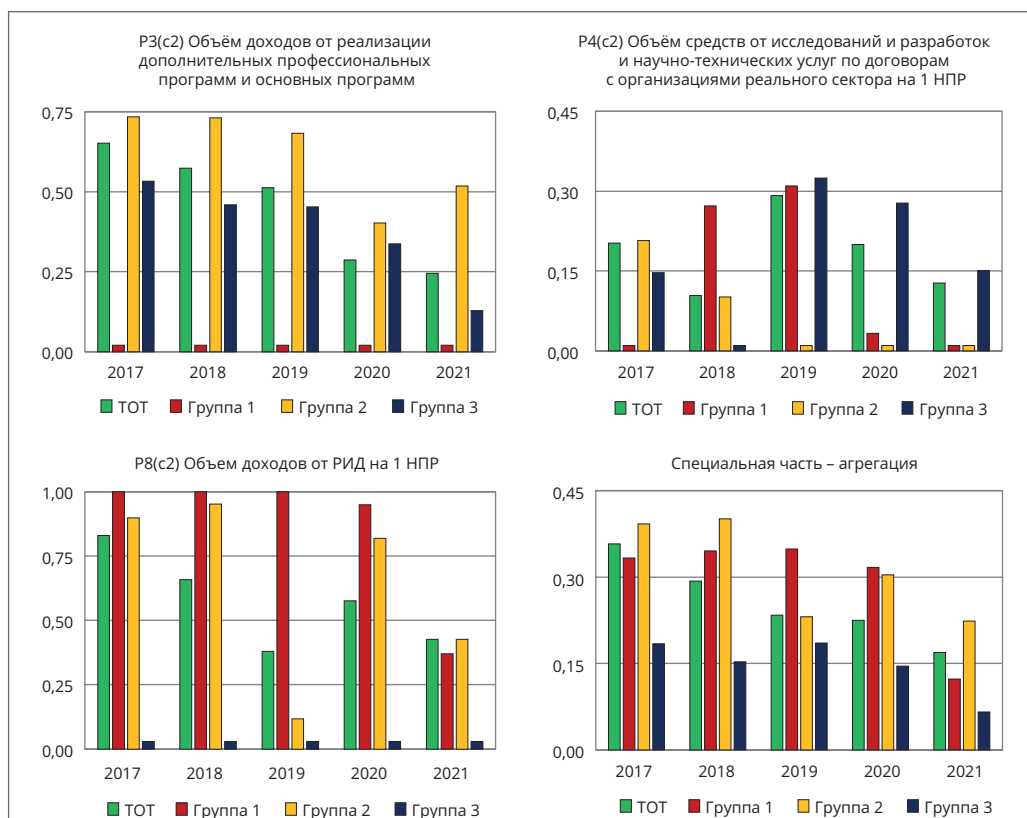


Рис. 1. Результаты деятельности групп университетов территориально-отраслевого трека по методу «смещённого» идеала (специальная часть)

Fig. 1. Performance Results of University Groups of the "Leadership in the Region and/or Industry" Track Using the Displaced Ideal Method (special part)

реального сектора (показатель P4(c2)) Группа 1 также является лидером, однако Группа 2 продемонстрировала положительную динамику и обеспечила в 2021 г. значение показателя близким к его величине у Группы 1. Преимуществом Группы 3 является высокое значение объёма доходов от РИД на 1 НПП (показатель P8(c2)) на протяжении ряда лет, по которому она опережает Группу 1 и Группу 2. В целом, как видно из рисунка 1, преимущество Группы 3 по агрегированным показателям обеспечено за счёт существенно лучшего показателя P8(c2).

Среди причин, приведших к ухудшению позиций ряда университетов по итогам первого года реализации программы «Приоритет-2030», следует указать ошибки управленческих команд при планировании значений показателей программы «Приоритет-2030», когда ими устанавливались заметно более низкие значения, чем у ведущих университетов. Поэтому, даже в случае достижения плановых значений показателей, такие университеты попадали в число худших в соответствии с установленными правилами программы «Приоритет-2030»⁸, а

⁸ Официальный сайт программы «Приоритет-2030». URL: http://priority2030.ru/upload/medialibrary/9b2/iwyepfy7iq9unl6zi9txzgmbk2vgwrwi/6.2-Postanovlenie_O-Sovete-po-podderzhke-programm-razvitiya-obrazovatelnykh-organizatsiy-vysshego-obrazovaniya-v-ramkakh-Prioritet_2030.pdf (дата обращения: 30.05.2023).

тем более, если они их не достигали. Особенно ярко это проявилось при анализе деятельности университетов, связанных с выполнением показателей Р5(с2), Р6(с2), Р7(с2). Отметим, что восемь университетов ухудшили свои позиции в группах – Кубанский ГАУ, КФУ им. Вернадского, НГТУ, РАНХиГС, РУТ (МИИТ), РХТУ им. Д.И. Менделеева, СевГУ, ТюмГУ.

Так, из этих восьми университетов, показатель Р5(с2) не выполнили пять. При этом достигнутые значения показателя у этих университетов оказались в среднем в 15 раз меньше, чем у тройки лидеров по этому показателю – БГМУ Минздрава, ПИМУ Минздрава, СамГМУ Минздрава. Это свидетельствует о том, что данный показатель, возможно, должен быть нормализован с учётом отраслевой направленности университетов, поскольку в российских медицинских гражданских университетах целевой приём всегда был и остаётся существенно выше, чем у большинства университетов других направлений. Что касается показателя Р6(с2) «Доля обучающихся из других субъектов РФ», то его не выполнили шесть из восьми рассматриваемых университетов. При этом отставание от тройки лидеров (МГИМО, НГТУ, СПбГМТУ) оказалось не столь велико (1,5–2 раза), как в случае показателя Р5(с2). Особенно сложным для выполнения оказался показатель Р7(с2), связанный с долей иностранных обучающихся. Его не выполнили почти все университеты, ухудшившие свои позиции (семь из восьми). При этом отставание от тройки лидеров (БГМУ Минздрава, НИУ «БелГУ», ПИМУ Минздрава) значительное (5–10 раз). Конечно, дополнительную трудность при наборе иностранных студентов в тот период оказала коронавирусная пандемия. Однако следует отметить, что многие участники территориально-отраслевого трека (13

университетов) смогли не только выполнить, но и перевыполнить этот показатель.

Ротация участников территориально-отраслевого трека

По итогам первого года реализации программы «Приоритет-2030» на основании оценки достигнутых значений показателей специальной части территориально-отраслевого трека и оценки выступлений команд университетов о ходе реализации их программ развития решением Совета был утверждён следующий состав участников территориально-отраслевого трека⁹:

Группа 1. Общее число участников уменьшилось на один университет (осталось семь), при этом сохранили позиции только 50% участников (КФУ, МАИ, ПИМУ Минздрава, СамГМУ Минздрава), не смогли удержать свои позиции, перейдя в Группу 2, два университета (РУТ (МИИТ) и ТюмГУ) и ещё два университета опустили в Группу 3 (Кубанский ГАУ и РАНХиГС);

Группа 2. Общее число участников увеличилось на один университет (13 университетов), при этом сохранили свои позиции меньше половины университетов (БГМУ Минздрава, ДВФУ, НГТУ, НИУ «БелГУ», СПбГМТУ, СПбГЭТУ «ЛЭТИ»); улучшили свои позиции, войдя в Группу 1, 25% университетов (БФУ им. И. Канта, МГИМО, ТУСУР); ухудшили свои позиции, перейдя в Группу 3, 33% университетов (КФУ им. Вернадского, НГТУ, РХТУ им. Д.И. Менделеева, СевГУ). Кроме того, необходимо отметить несомненный успех трёх университетов, которые впервые попали в территориально-отраслевой трек и сразу стали участниками второй группы (Московский Политех, НИУ МГСУ, Уфимский университет науки и технологий (УУНиТ)). Что касается УУНиТ, то необходимо отметить, что этот университет образовался в 2022 г. путём слияния БашГУ и Уфимского государственного авиационного технического университета.

⁹ Официальный сайт программы «Приоритет-2030». URL: <https://www.priority2030.ru/upload/medialibrary/378/gj7b6y8g3gf2qfwhbw6cq6us99hmozbs/protokol-ot-21-dekabrya.pdf> (дата обращения: 30.05.2023).

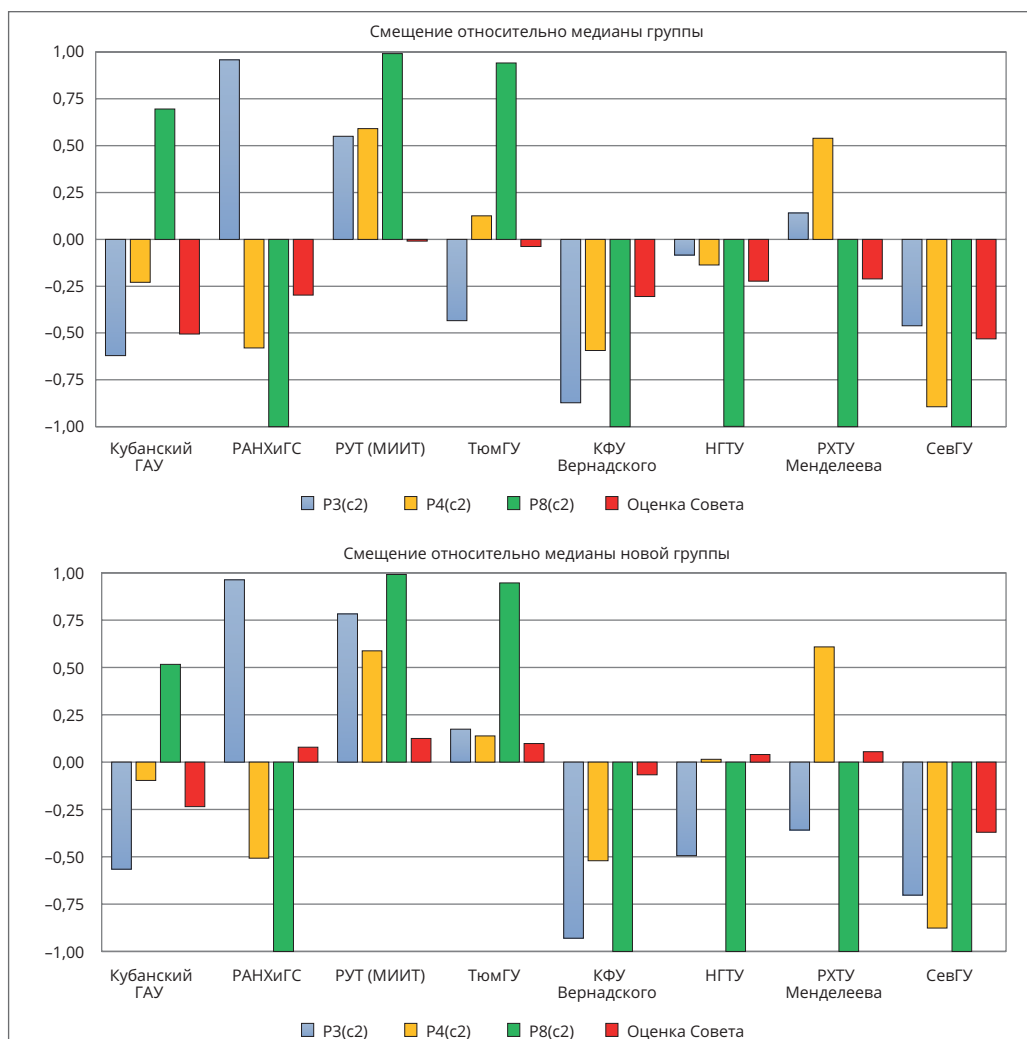


Рис. 2. Результаты деятельности университетов территориально-отраслевого трека, ухудшивших свои позиции, по методу «смещённого» идеала (специальная часть)

Fig. 2. Performance Results of Universities of the "Leadership in the Region and/or Industry" Track that Have Worsened Their Positions Using the Displaced Ideal Method (a special part)

Группа 3. Общее число участников увеличилось на три университета (стало 11), при этом сохранили позиции три университета (НГТУ им. Р.Е. Алексеева, Ставропольский ГАУ, СФУ); улучшили позиции, попав во вторую группу, также три университета (ИрНИТУ, СибГМУ Минздрава, УГНТУ); выбыл из числа участников данного трека ОмГТУ. Существенно, что два университета впервые стали участниками территориально-отрас-

левого трека, попав в Группу 3 (ВМедА и Самарский университет).

Важно отметить, что это решение, принятое Советом, в полной мере оправдало провозглашённый ранее принцип ротации университетов в соответствии с их успехами или неудачами при реализации программ развития. По мнению авторов, это является одним из важных уроков для университетов. Одной из основных причин для рота-

ции явились низкие значения достигнутых университетами показателей специальной части. Важно подчеркнуть, что успех или неудача университета при переходе из одной группы в другую существенно влияли на объём средств специальной части гранта, которые выделяются университету в рамках исследуемого трека. Так, каждый университет Группы 1 получил грант ~820 млн руб., Группы 2 почти на 470 млн руб. меньше (~351 млн руб.), а университеты Группы 3 ещё меньше (~117 млн руб.)¹⁰. Например, РАНХиГС, который из Группы 1 попал в Группу 3, потерял ~700 млн руб., что безусловно, можно охарактеризовать как серьёзную неудачу университета, в то время как университеты БФУ им. И. Канта, МГИМО, ТУСУР успешно перешли из Группы 2 в Группу 1 и получили на 470 млн руб. больше, чем в предыдущем году.

Результаты анализа деятельности университетов за 2021 г., потерявших свои более высокие позиции, рассчитывались по методу «смещённого» идеала (Рис. 2). В данном случае, в качестве «идеальной» точки для каждого показателя взяты медианные значения для группы, в которой первоначально находился университет. На втором этапе «идеальной точкой» становится медианное значение показателя новой, целевой группы, куда университет переведён по результатам ротации. Результаты проведённого анализа говорят о том, что значения показателей специальной части у подавляющего большинства университетов, перешедших в более низкие группы, существенно меньше медианного значения не только в группе, которую они покинули, но и новой группы, в которую они попали. Кроме того, следует отметить, что каждый из этих университетов по ряду показателей взял завышенные обязательства, которые не смог выполнить в ходе реализации программы.

Согласно рисунку 2, смещение показателей от «идеала» для четырёх университетов (Кубанский ГАУ, РАНХиГС, РУТ (МИИТ), РХТУ им. Д.И. Менделеева, ТюмГУ) носит разнонаправленный характер. В связи с этим анализ недоработок каждого университета следует проводить индивидуально. Например, можно предполагать, что РАНХиГС уделяет внимание образовательной деятельности, но недостаточно занимается повышением эффективности научно-инновационной деятельности. РУТ (МИИТ) не смог обеспечить необходимый рост значений ряда показателей, конкурентоспособными с другими участниками территориально-отраслевого трека. Для трёх университетов (КФУ Вернадского, НГТУ, СевГУ) все смещения являются отрицательными, что указывает на системные проблемы в деятельности этих университетов. Будут ли преодолены эти проблемы должна показать их дальнейшая работа. Что касается ОмГТУ, покинувшего территориально-отраслевой трек, все значения показателей специальной части у него в 2-3 раза ниже медианных значений Группы 3.

Деятельность университетов за 2021 г., переведённых в более высокие группы по результатам ротации, также оценивалась методом «смещённого» идеала (Рис. 3).

Диаграммы на рисунке 3 показывают, что повышение позиций двух университетов (БФУ, УГНТУ) обеспечено за счёт улучшения всех рассматриваемых специальных показателей. ИРНТУ, МГИМО, ТУСУР улучшили по два показателя из трёх. Это говорит о том, что этим университетам следует обратить внимание на соответствующие направления деятельности. Для СибГМУ проблемными являются показатели, связанные с его научной деятельностью. Особым случаем является УУНиТ, который был образован в 2022 г. путём слияния двух университетов. Переходный период ха-

¹⁰ Официальный сайт программы «Приоритет-2030». URL: <https://www.priority2030.ru/upload/medialibrary/378/gj7b6y8g3gf2qfwhbw6cq6us99hmozbs/protokol-ot-21-dekabrya.pdf> (дата обращения: 22.05.2023).

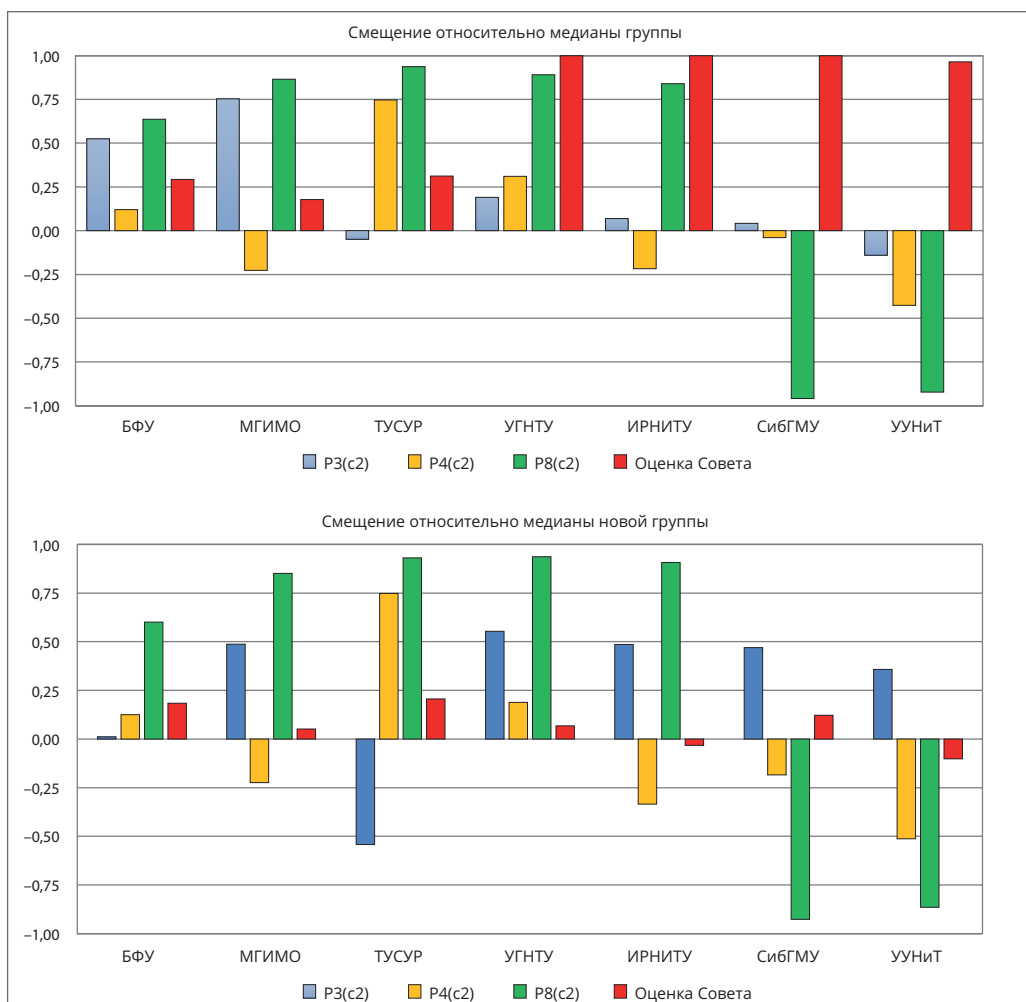


Рис. 3. Результаты деятельности университетов территориально-отраслевого трека, улучшивших свои позиции, по методу «смещённого» идеала (специальная часть)

Fig. 3. Performance results of universities of the “Leadership in the Region and/or Industry” track that have improved their positions using the Displaced Ideal Method (special part)

характеризуется отрицательным смещением трёх показателей, при этом получено положительное заключение Совета по этому университету. Насколько успешно будет реализован потенциал вновь образованного университета покажет будущее.

Проведённый анализ позволил сделать вывод о том, что успех или неудача университета, участвующего в программе «Приоритет-2030», определяется не только выполнением запланированных значений по-

казателей, но и конкурентоспособностью этих значений, достигаемых ведущими университетами трека. Необходимо отметить, что фактические значения количественных показателей существенно повлияли на судьбу большинства университетов (~80%) при их распределении по группам территориально-отраслевого трека.

Что касается новых участников трека – ВМедА, Московского Политеха, НИУ МГСУ и Самарского университета, то они

Участие университетов территориально-отраслевого трека в реализации основных стратегических инициатив российского образования

Participation of Universities of the “Leadership in the Region and/or Industry” Track in the Implementation of the Main Strategic Initiatives of Russian Education

Динамика позиций университетов	Число университетов – участников стратегических инициатив							
	ИОП	НИУ	ФУ	ОУ	ПСР	ЦПИ	5-100	Всего
Улучшили позиции	6	3	1	2	2	5	2	11
Сохранили позиции	4	2	3	1	4	6	4	12
Ухудшили позиции	5	0	1	2	2	4	1	9

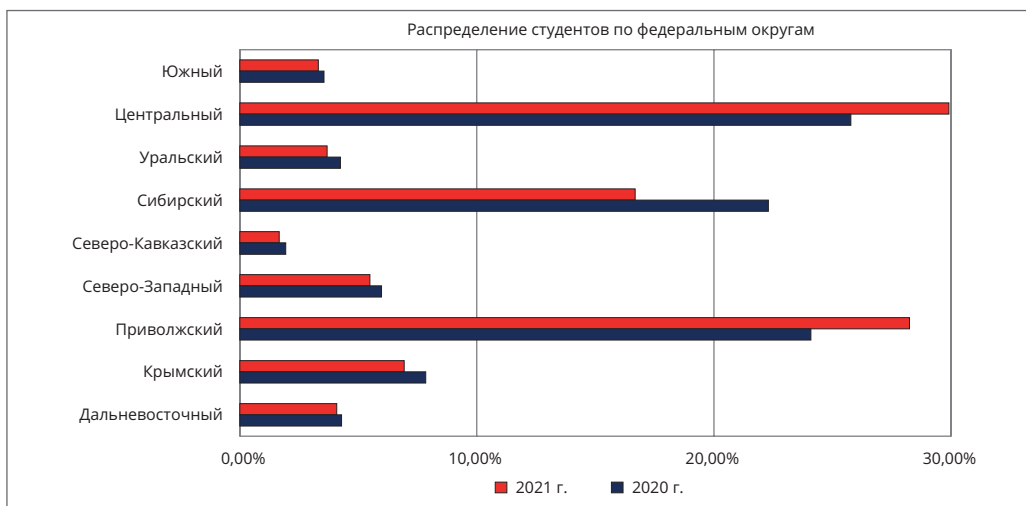


Рис. 4. Распределение количества студентов, обучающихся в университетах-участниках территориально-отраслевого трека, по федеральным округам в 2020 и 2021 гг.

Fig. 4. Distribution of the Number of Students Studying at Universities Participating in the “Leadership in the Region and/or Industry” Track by Federal Districts in 2020 and 2021

получили хорошие интегральные оценки Совета при защите отчётов, достаточные для прохождения в ту или иную группу, и значения показателей их специальной части выше медианных соответствующих групп.

Представляет интерес рассмотрение возможной корреляции между положением университетов в территориально-отраслевом треке и опытом их участия в стратегических инициативах по развитию высшего образования России за последние двадцать лет. Наиболее важными из них являются инновационно-образовательные программы (ИОП) университетов, инициативы по созданию и/или развитию национальных

исследовательских университетов (НИУ), федеральных университетов (ФУ), программ стратегического развития (ПСР), опорных университетов (ОУ), центров пространства инноваций (ЦПИ), по повышению конкурентоспособности российских университетов на международном рынке образования (5-100). Ниже приведены сводные данные по изменению позиций университетов-участников территориально-отраслевого трека при переходе от 2022 к 2023 г. реализации программы «Приоритет-2030».

Отметим, что в сводных данных выше учтены четыре университета, включённые в территориально-отраслевой трек в 2023 г.,

из которых три входили в базовую часть программы «Приоритет-2030» в 2022 г. Ряд университетов принимал участие в нескольких стратегических инициативах (от одной до четырёх). Приведённые данные показывают, что наилучших показателей достигли национальные исследовательские университеты, ни один из которых не ухудшил своих позиций. Хорошие результаты у университетов-участников 5-100, ухудшил свои позиции только один университет, присоединившийся к проекту на последнем этапе.

Согласно сводным данным, 23 университета (71% от общего количества участников трека), улучшивших или сохранивших свои позиции в группах, имели опыт участия в предшествующих стратегических инициативах. Пять участников трека не принимали ранее участия в этих инициативах. При этом только два из них смогли улучшить свои позиции.

Подытоживая, можно сделать вывод о том, что опыт участия в программах способствует более эффективной реализации программ развития университетов. Очевидно, что управленческие команды этих университетов оказались лучше подготовлены к реализации столь масштабных проектов, как программа «Приоритет-2030».

Представляет интерес распределение студентов, обучающихся в университетах территориально-отраслевого трека, по федеральным округам (Рис. 4) в 2020 и 2021 гг.

Согласно рисунку 4, большинство студентов обучается в университетах – участниках данного трека в Центральном, Сибирском и Поволжском округах, что объясняется значительным научно-техническим потенциалом этих регионов, требующим высококвалифицированных кадров и инновационных разработок. Следует отметить, что число студентов, обучающихся в этих

регионах за первый год реализации программы, выросло с 72% до 75% от общего числа студентов, обучающихся в университетах – участниках трека.

Показатели эффективности территориально-отраслевого трека программы «Приоритет-2030» – базовая часть

Далее рассмотрим показатели базовой части, которые совпадают для всех университетов – участников (за исключением вузов творческой направленности) программы «Приоритет-2030». В рамках данного исследования агрегированы и проанализированы следующие показатели базовой части:

- P1(б) «Объём НИОКР на 1 НПР»;
- P2(б) «Доля преподавателей в возрасте до 39 лет в общей численности преподавателей»;
- P4(б) «Доходы университета на 1 НПР»;
- P6(б) «Объём затрат на НИР из собственных средств университета на 1 НПР».

Полное название показателей приведено в методике оценки¹¹.

Проведённый анализ значений показателя P3(б) за 2017–2021 гг. показывает, что студенты, обучающиеся в университетах – участниках территориально отраслевого трека, до 2020 г. вообще не получали на бесплатной основе дополнительную квалификацию, а затем в 2020–2021 гг. их число незначительно увеличилось – медианное значение показателя за 2021 г. для трека в целом составило 3,1%. Для сравнения, в университетах исследовательского трека в рассматриваемый период 2017–2021 гг. студенты получали дополнительную квалификацию, при этом медианное значение по этому показателю в 2021 г. достигло 10% [20]. Что касается показателя P5(б), то при оценке деятельности университе-

¹¹ Официальный интернет-портал правовой информации. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 31.05.2021 № 432 «Об утверждении перечня целевых показателей эффективности реализации программ развития образовательных организаций высшего образования, которым предоставляется поддержка в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», и методик их расчёта». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106230024?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 30.01.2023).

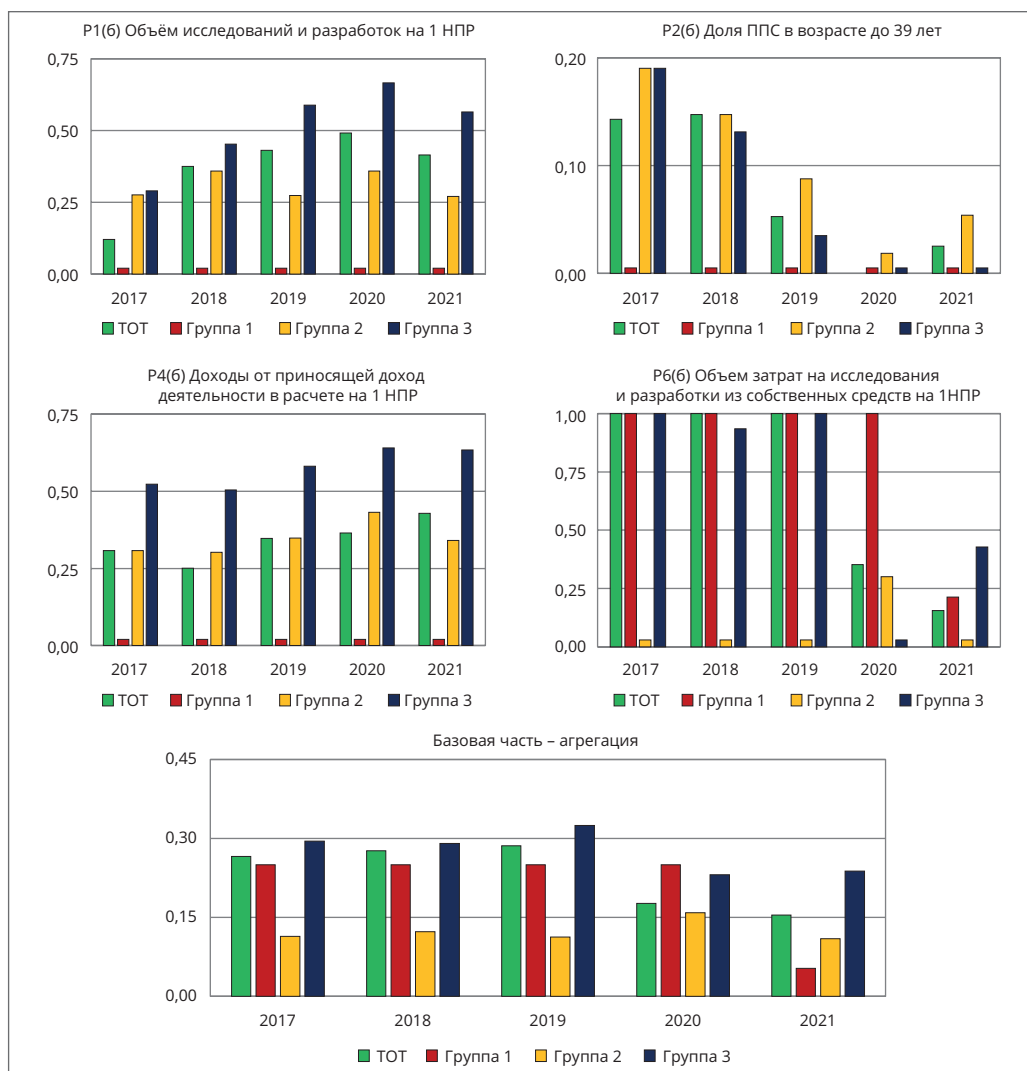


Рис. 5. Результаты деятельности групп университетов территориально-отраслевого трека по методу «смещённого» идеала (базовая часть)

Fig. 5. Performance Results of University Groups of the "Leadership in the Region and/or Industry" Track Using the Displaced Ideal Method (a basic part)

тов в первый год реализации программы «Приоритет-2030» он был использован только в качестве информационного показателя. Это обусловлено тем, что в 2022 г. его заменили на другой показатель, связанный с созданием цифровой кафедры.

На рисунке 5 приведены результаты расчётов ряда показателей базовой части для исследуемого трека по методу «смещённого» идеала за 2017–2021 гг. Диаграммы

показывают, что Группа 1 лидирует по показателю P1(6) «Объём НИОКР на 1 НПР» и связанному с ним показателю P4(6) «Доходы университета на 1 НПР», а также демонстрирует устойчивое преимущество по обеспечению высокой доли молодого преподавательского состава (показатель P2(6) «Доля преподавателей в возрасте до 39 лет

в общей численности преподавателей»). При этом университеты Группы 1 уступают университетам других групп по показателю Р6(б) «Объём затрат на НИР из собственных средств университета на 1 ННР». Группа 2 уступает по всем рассматриваемым показателям базовой части Группе 1, кроме показателя Р6(б), по которому она является лидером среди групп исследуемого трека. Группа 3 в целом имеет более низкие показатели по сравнению с университетами других групп, кроме показателя Р2(б), по которому она вместе с Группой 1 имеет лучший результат.

Анализ динамики агрегированного показателя базовой части за 2017–2021 гг. (Рис. 5) позволяет сделать выводы о том, что университеты Группы 3 в первый год реализации своих программ развития показали более слабую динамику по ряду показателей по сравнению с двумя другими группами. Это тревожный фактор для участников этой группы.

Заключение

Представленные в работе результаты расчёта и анализа агрегированных качественных и количественных показателей первого года реализации основных направлений программ развития университетов – участников территориально-отраслевого трека, позволили выявить возможные причины успехов и неудач в реализации мероприятий программ развития университетов. Полученные результаты находятся в соответствии с решениями Совета по изменению позиций университетов в группах территориально-отраслевого трека. Предложены некоторые пути и методы совершенствования выполнения программ развития университетов на дальнейших этапах.

Достигнутые университетами в первый год значения показателей специальной части оказали существенное влияние на оценку Совета, которое с учётом университетов привело к ротации и значительным изменениям в составах групп исследуемого трека – более половины университетов измени-

ли свои позиции. При этом заметная часть университетов ухудшила свои позиции. Во многом это связано с тем, что они не смогли достигнуть запланированных значений показателей специальной части, а полученные значения оказались меньше медианных значений не только для группы, которую они покинули, но и для новой группы, в которую они попали. Этот факт должен стать поводом для осмысления не только для участников территориально-отраслевого трека, но и для исследовательского трека, а также для всех других участников программы «Приоритет-2030».

Список литературы

1. Молитвин М.Н., Суязов В.В. Программы стратегического академического лидерства в России: прошлое и будущее // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. 2021. Т. 20. № 3. С. 432–452. DOI: 10.21638/11701/spbu08.2021.307
2. Серебряков А.А. Обзор программы стратегического академического лидерства «Приоритет–2030» // Управление наукой: теория и практика. 2021. Т. 3, № 3. С. 236–241. DOI: 10.19181/smtp.2021.3.3.12
3. Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Исследовательское лидерство программы «Приоритет-2030»: факторы успеха // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 42–58. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58
4. Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Первый год реализации программы «Приоритет-2030»: позитивные результаты и проблемные направления университетов исследовательского трека // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 9–25. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-9-25
5. Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Анализ деятельности групп университетов трека «Территориальное и отраслевое лидерство» программы «Приоритет–2030» // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-9-28
6. Зиневич О.В., Мелёхина Е.А. Высшее образование для глобального и локального устойчивого развития // Высшее образова-

- ние в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 84–102. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-102
7. Харламова Е.Е., Шуляк А.В. Теория и методология устойчивого развития образовательной организации высшего образования // Социальные и экономические системы. 2022. Т. 26. № 2. С. 152–169. EDN: XBLEAD.
 8. Казин Ф. А., Кондратьев А. В. Развитие концепции предпринимательского университета в вузах России. Новый инструментарий оценки // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 1. С. 18–41. DOI: 10.15826/umpra.2022.01.002
 9. Шаварова С.В., Шитилов Н.Ю. Анализ инновационной составляющей в программе «Приоритет-2030» // Актуальные вопросы учёта и управления в условиях информационной экономики. 2022. № 4. С. 657–666. EDN: OIJTEY.
 10. Secundo G., Perez S.E., Martinaitis Ž., Leitner K. H. An Intellectual Capital framework to measure universities' third mission activities // Technological Forecasting & Social Change. 2017. Vol. 123. С. 229–239. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.12.013
 11. Ковельский В.В., Тюкавкин Н.М. Интеллектуальный капитал вуза в условиях трансформации рынка инноваций // Вестник Самарского университета. Экономика и управление. 2022. Т. 13. № 4. С. 106–115. DOI: 10.18287/2542-0461-2022-13-4-106-115
 12. Киселева О.Н., Васина А.В., Сысоева О.В. Сетевизация высших учебных заведений как фактор повышения инновационного развития региона // Вестник Самарского университета. Экономика и управление. 2023. Т. 14. № 1. С. 53–60. DOI: 10.18287/2542-0461-2023-14-1-53-60
 13. Ударцева О.М. Научные процессы в вузах «Приоритета-2030»: системы управления и мониторинга данных // Научные и технические библиотеки. 2022. № 9. С. 33–53. DOI: 10.33186/1027-3689-2022-9-33-53
 14. Моисеев П.С., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О. Центр публикационной активности в условиях участия вуза в программе «Приоритет 2030»: основные векторы деятельности и их понимание среди научно-педагогических работников // Перспективы науки и образования. 2022. Т. 60. № 6. С. 717–734. DOI: 10.32744/pse.2022.6.43
 15. Роденкова Т.Н., Гришина О.А., Анохова Е.В. Оценка финансово-экономической результативности государственных инвестиций в программах академического превосходства вузов // Финансы и кредит. 2022. Т. 28. № 10 (826). С. 2201–2224. DOI: 10.24891/фс.28.10.2201
 16. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 59–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71
 17. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Противоречия развития научно-педагогического сообщества как проблема зарубежных и отечественных исследований // Социологическая наука и социальная практика. 2023. Т. 11. № 1. С. 8–25. DOI: 10.19181/snsp.2023.11.1.1.
 18. Guseva A.I., Kalashnik V.M., Kaminskii V.I., Kireev S.V. Key Performance Indicators of Russian Universities for 2015-2018: Dataset and Benchmarking Data // Data in Brief. 2022. Vol. 40: 107695. DOI: 10.1016/j.dib.2021.107695
- Благодарности.** Данное исследование было выполнено при поддержке Программы развития НИЯУ МИФИ в рамках программы «Приоритет-2030».
- Статья поступила в редакцию 08.06.2023
Принята к публикации 29.06.2023

References

1. Molitvin, M.N., Suyazov, V.V. (2021.). Strategic Academic Leadership Programs in Russia: Past and Future. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Menedzhment = Vestnik of Saint Petersburg University. Management*. Vol. 20, no. 3, pp. 432–452, doi: 10.21638/11701/spbu08.2021.307 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Serebriakov, A.A. (2021). Overview of the Priority 2030 Strategic Academic Leadership Program. *Upravlenie naukoj: teoriya i praktika = Science Management: Theory and Practice*. Vol. 3, no. 3, pp. 236–241, doi: 10.19181/smtpr.2021.3.3.12 (In Russ., abstract in Eng.).

3. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2022). Research Leadership of “Priority 2030” Program: Success Factors. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 42-58, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2023). The First Year of the Priority 2030 Program Implementation: Positive Results and Problem Areas of Research Track Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 9-25, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-9-25 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2022). Analysis of Performance of University Groups Belonging to “Leadership in the Region and/or Industry” Track of “Priority 2030” Program. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 9-28, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Zinevich, O.V., Melekhina, E.A. (2023). Higher Education for Global and Local Sustainable Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 84-102, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-102 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kharlamova, E.E., Shulyak, A.V. (2022). Theory and Methodology of Sustainability of Educational Organizations of Higher Education. *Social'nye i ekonomicheskie sistemy = Social and Economic Systems*. Vol. 26, no. 2, pp. 152-169. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_48069074_85330178.pdf (accessed 05.10.2022) (In Russ., abstract in Eng.).
8. Kazin, P.A., Kondratev, A.V. (2022). Development of the Concept of an Entrepreneurial University in Russian Higher Educational Establishments. New Method of Evaluation. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 26, no. 1, pp. 18-41, doi: 10.15826/umpa.2022.01.002 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Shavarova, S.V., Shipilov, N., Yu. (2022). Analysis of the Innovation Component in the Priority 2030 Program. *Aktualnye voprosy ucheta i upravleniya v usloviyakh informatsionnoi ekonomiki = Topical Issues of Accounting and Management in the Information Economy*. Vol. 4, pp. 657-666. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_50305408_16529672.pdf (accessed 02.06.2023) (In Russ., abstract in Eng.).
10. Secundo, G., Perez, S., E., Martinaitis, Ž., Leitner, K., H. (2017). An Intellectual Capital Framework to Measure Universities' Third Mission Activities. *Technological Forecasting & Social Change*. Vol. 123, pp. 229-239, doi: 10.1016/j.techfore.2016.12.013
11. Kovel'skii, V.V., Tyukavkin, N.M. (2022). Intellectual Capital of the University in the Conditions of Transformation of the Innovation Market. *Vestnik Samarskogo universiteta. Ekonomika i upravlenie = Vestnik of Samara University. Economics and Management*. Vol. 13, no. 4, pp. 106-115, doi: 10.18287/2542-0461-2022-13-4-106-115 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Kiseleva, O.N., Vasina, A.V., Sysoeva, O.V. (2023). Networkization of Higher Educational Institutions as a Factor in Increasing the Innovative Development of the Region. *Vestnik Samarskogo universiteta. Ekonomika i upravlenie = Vestnik of Samara University. Economics and Management*. Vol. 14, no. 1, pp. 53-60, doi: 10.18287/2542-0461-2023-14-1-53-60 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Udartseva, O.M. (2022). Research Processes at “Priority-2030” Universities: The Systems of Control and Monitoring. *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki = Scientific and Technical Libraries*. Vol. 9, pp. 33-53, doi: 10.33186/1027-3689-2022-9-33-53 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Moiseev, P.S., Sysoev, P.V., Evstigneeva, I.A., Sorokin, D.O. (2022). A Research and Publication Activity Center in the Context of University Participation in the “Priority 2030” Program: Main Activity Vectors and Their Understanding among Faculty. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science & Education*. Vol. 60, no. 6, pp.717-734, doi: 10.32744/pse.2022.6.43 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Rodenkova, T.N., Grishina, O.A., Anokhova, E.V. (2022). Assessing Financial and Economic Performance of Public Investments in Academic Excellence Programs of Universities. *Finansy i kredit = Finance and Credit*. Vol. 28, no. 10 (826), pp. 2201-2224, doi: 10.24891/fc.28.10.2201 (In Russ., abstract in Eng.).

16. Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2022). Scientific and Pedagogical Community in Russian Universities in the Context of the Program «Priority 2030» Implementation: Problems and Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 59-71, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2023). Contradictions in the Development of the Scientific and Pedagogical Community as a Problem of Foreign and Domestic Research. *Sociologicheskaja nauka I social'naja praktika = Sociological Science and Social Practice*. Vol. 11, no. 1, pp. 8-25, doi: 10.19181/snsp.2023.11.1.1 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminskii, V.I., Kireev, S.V. (2022). Key Performance Indicators of Russian Universities for 2015-2018: Dataset and Benchmarking Data. *Data in Brief*. Vol. 40, no. 107695, doi: 10.1016/j.dib.2021.107695

Acknowledgement. This research was carried out with the support of MEPhI Development Program within the framework of the “Priority 2030” program.

*The paper was submitted 08.06.2023
Accepted for publication 29.06.2023*






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 2,298; показатель Science Index – 9,236**

Vysshee Obrazovanie v Rossii

Q1	Philosophy
best quartile	

SJR2022
0.34

powered by scimagojr.com

Vysshee Obrazovanie v Rossii

Q2	Sociology and Political Science
best quartile	

SJR2021
0.29

powered by scimagojr.com

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

Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77

Весна Елена Борисовна – д-р психол. наук, профессор, председатель экспертного совета ВАК Минобрнауки РФ по педагогике и психологии, ebvesna@mephi.ru

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия

Адрес: 115409, Москва, Каширское шоссе, 31

Сериков Владислав Владиславович – д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), член экспертного совета ВАК Минобрнауки РФ по педагогике и психологии, vladislav.cerikoff@yandex.ru

Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия

Адрес: 101000, Москва, ул. Жуковского, 16

***Аннотация.** В статье анализируется состояние и тенденции развития диссертационных исследований по педагогике, указываются положительные тенденции и причины низкого качества отдельных диссертаций. В центре внимания авторов методологические «упущения», которые снижают научную ценность диссертационных работ. К таковым авторы относят построение диссертантами ключевых теоретико-методологических посылок исследования – исследовательского вопроса, гипотезы, концепции, новизны, модели изучаемого процесса, опытно-экспериментального обоснования выводов, в которых отражаются «дефициты» методологической культуры авторов, не учитывается специфика педагогического исследования. Авторы стремятся объяснить, почему эти «выводы» нередко вызывают недоверие у педагогов-практиков. В статье даются также конструктивные рекомендации по проведению диссертационного исследования.*

***Ключевые слова:** диссертация, методология, научное обоснование, гипотеза, концепция, критерии качества педагогических исследований*

***Для цитирования:** Весна Е.Б., Сериков В.В. Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 67–77. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77*

Dissertation Research on Pedagogy: Situation, Problems, Resources

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77

Elena B. Vesna – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chairman of the Expert Council in Pedagogy and Psychology of the Higher Attestation Commission of the Russian Ministry of Science and Education, ebvesna@mephi.ru

National Research Nuclear University “MEPhI”, Moscow, Russian Federation

Address: 31 Kashirskoe shosse, Moscow, 115409, Russian Federation

Vladislav V. Serikov – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, the Corresponding Member of the Russian Academy of Education (RAE), the Member of the Expert Council in Pedagogy and Psychology of the Higher Attestation Commission of the Russian Ministry of Science and Education, vladislav.cerikoff@yandex.ru

Institute for Education Development Strategy of the RAE, Moscow, Russian Federation

Address: 16 Zhukovskogo str., Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. In the article the situation and trends in the development of dissertations in pedagogy have being analyzed, positive trends and reasons for the low quality of individual dissertations is indicated. The authors focus on methodological “omissions” that reduce the scientific value of dissertations. Authors include to that the construction by dissertators of key theoretical and methodological premises of the study – a research question, a hypothesis, a concept, novelty, a model of the process under study, an experimental substantiation of the conclusions, which reflect the “deficiencies” of the methodological culture of authors, the specifics of pedagogical research are not taken into account. The authors try to explain why these “conclusions” often cause mistrust among practicing teachers. Constructive recommendations for conducting a dissertation research are also made in the article.

Keywords: dissertation, methodology, scientific substantiation, hypothesis, concept, criteria for the quality of pedagogical research

Cite as: Vesna, E.B., Serikov, V.V. (2023). Dissertation Research on Pedagogy: Situation, Problems, Resources. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 67-77, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77

Диссертации по педагогике – один из индикаторов состояния теории и практики образования в стране

В сферу ответственности экспертного совета Высшей аттестационной комиссии (ВАК) по педагогике и психологии в настоящее время входит восемь научных специальностей, относимых к области «педагогические науки». В своей аналитической статье мы коснёмся трёх наиболее представительных областей: «общая педагогика, история педагогики и образования» (5.8.1); «теория

и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» (5.8.2); «методология и технология профессионального образования» (5.8.7). По специальности «общая педагогика, история педагогики и образования» в 2021–2022 гг. на рассмотрение в экспертный совет ВАК поступило 210 кандидатских и 25 докторских диссертаций. Положительную оценку экспертного совета получили, соответственно, 201 кандидатская и 21 докторская диссертации. По частным методикам (5.8.2) – 180 кандидатских

и 14 докторских. Поддержаны экспертным советом 176 кандидатских и 13 докторских исследований. И по проблематике профессионального образования рассмотрено 303 кандидатских и 23 докторских работы. Отклонены экспертным советом 16 кандидатских и 5 докторских диссертаций по данной специальности.

Прежде чем говорить о причинах отклонения почти сорока диссертаций за рассматриваемый период, отметим вначале то положительное, что наблюдается в работах состоявшихся докторов и кандидатов наук. Какие вопросы теории и практики образования вызывают интерес у современных диссертантов? Так, имеет место возрастающее внимание к проблемам социализации детей и молодёжи в современной социокультурной среде. Исследователи выделяют те контексты, в которых протекают сегодня педагогические процессы, различные социокультурные факторы, оказывающие как положительное, так и негативное влияние на образование, проектируют и апробируют на опыте педагогические системы, позволяющие достигать новые образовательные цели [1].

В проблемных полях современных диссертаций имеет место поиск подходов к обучению, в содержании которого появляются качественно новые виды опыта и достигаются метапредметные, личностные и компетентностные результаты. Определяются новые подходы к воспитанию детей и подростков, социализация которых протекает в среде, существенно отличающейся от той, в которой формировались их предшественники. Особое внимание сегодня уделяется, конечно, педагогическому взаимодействию в цифровой образовательной среде. Появились интересные работы с описаниями успешных педагогических практик, с обоснованием региональных моделей непрерывного образования. Неизменно приоритетной является сфера педагогического образования, подго-

товка педагогов к выполнению качественно новых образовательных функций¹.

Говоря о положительных аспектах диссертаций по профессиональному образованию, также можно отметить дальнейшее развитие деятельностного подхода как методологии профессионального образования, разработку критериев оценки владения профессиональной деятельностью как системой компетенций, возросший интерес исследователей к подготовке представителей различных профессий, применению цифровых технологий, использованию данных технологий в самом процессе профессионального обучения. Дальнейшее развитие в диссертациях по проблематике профессионального образования получили теоретические основы и опыт контекстного обучения, имитационного моделирования профессиональных ситуаций, междисциплинарных образовательных модулей и др.

Резко сократилось количество диссертаций по предметным методикам. Существенно уменьшилось число поступивших в экспертный совет диссертаций по естественнонаучным и точным предметам. К примеру, в 2022 г. не поступило ни одной диссертации по физике, число диссертаций по математике уменьшилось более чем в два раза. В этом году также не были представлены в экспертный совет работы по астрономии, естествознанию, технологиям. Между тем повышение качества обучения по этим дисциплинам важно, поскольку наша страна взяла курс на достижение технологического суверенитета. Правда, в качестве положительного момента можно отметить появление работ по методикам преподавания робототехники и коммуникаций с искусственным интеллектом, углублённого изучения информатики, достижения образовательных результатов, предусмотренных новым образовательным стандартом [2]. Значительное место в проблематике выполненных исследований занимает разработка методик применения ИКТ в предметном обучении.

¹ Как написать диссертацию по педагогике. URL: <https://dissertatsia.com/poleznoe/pomosh-ponapisaniy/pishem-kandidatskuypedagogika/> (дата обращения: 19.06.2023).

Вместе с тем эксперты указывают на дефицит работ докторского уровня, посвящённых серьёзному исследованию эффективности современных технологий предметного обучения, а также работ, посвящённых оценке рисков использования цифровых технологий в обучении. Отмечается также однообразие представленных моделей методических систем, не отражающее специфику изучаемой предметной области и новых требований к подготовке обучаемых.

Недостатки диссертационных исследований по педагогике, обусловленные слабостью методологического базиса

Говоря о недостатках педагогических диссертационных исследований, связанных с их методологическим базисом, обратим внимание на практическое отсутствие работ по методологии педагогики. С уходом из жизни лидеров ведущих методологических школ В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, А.М. Новикова и др. существенно сократилось число работ, посвящённых рефлексии педагогического исследования, природе и специфике педагогического знания, проблемам доказательности научных выводов в работах по педагогике, валидности методик исследования, понятийного аппарата, междисциплинарного подхода в процессе «добывания» педагогического знания [3]. В своём анализе мы хотели бы остановиться на тех исследованиях, которые обосновывают пути достижения актуальных педагогических целей, то есть не будем затрагивать историко-педагогические и сравнительно-педагогические исследования. Предметом нашего анализа будут диссертационные исследования, в которых рассматриваются реальные процессы обучения, воспитания, формирования каких-либо качеств и компетенций у обучаемых, воспитанников различных образовательных организаций. Работы такого рода составляют большинство из тех, что поступают в экспертный совет ВАК.

Говоря о недостатках методологического обеспечения диссертационных работ, прежде

всего отмечается, что рубрика, посвящённая «методологии», имеется во всех диссертациях, но указанные в этой рубрике «подходы» в самом диссертационном исследовании, за редким исключением, «не работают» [4]. Так, почти каждый диссертант в вступительном разделе диссертации сообщает, что в работе был, к примеру, использован системный подход. Сообщает, а далее, похоже, забывает об этом, потому что ни трактовка этого подхода (их в науке множество), ни регулятивы, то есть специальные требования к процедурам исследования, задаваемые этим подходом, в работе не раскрываются. Словом, обращение к методологии во многих диссертациях носит формальный характер и, по сути, не оптимизирует исследование [5].

Сущность педагогического исследования в большинстве случаев представляет собой обоснование педагогических средств, ведущих к достижению педагогической цели. Последняя задаётся социальными запросами (например, требуется сформировать какую-то профессионально значимую компетенцию у специалиста), или ситуацией развития ребёнка (обнаруживается «проблема» в развитии каких-то нравственно-поведенческих качеств воспитанника), или предписанием нового образовательного стандарта, требующего обеспечить усвоение школьниками или студентами какого-то нового компонента содержания образования.

Традиционная схема исследования здесь такая: диссертант изучает характеристики формируемого личностного качества, строит модель (схему его формирования), предлагает педагогические средства его формирования, проводит апробацию указанных средств.

По сути, педагог-исследователь должен действовать так же, как педагог-практик, который ставит цель перед уроком, реализует какую-то методику на уроке, а если часть класса не усвоила материал (а это почти всегда бывает), он проводит в той или иной форме дополнительную работу. Заметим, что опытные учителя «доходят до каждого» и в конце концов добиваются своей цели.

У диссертанта же другая цель: ему нужно не обучить или привить полезный навык детям, а убедить экспертов в том, что предлагаемая им схема педагогической работы и, соответственно, педагогические средства адекватны этой цели. При этом он имеет дело не с живыми воспитанниками, а с абстрактными «школьниками» и «студентами». Эта ситуация открывает многочисленные лазейки для имитации, формализма и, как говорится, «подгонки под ответ» [6].

Во-первых, диссертант рассматривает только один вариант решения задач – одну стратегию или одно педагогическое средство, эффективность которого ему нужно доказать во что бы то ни стало, иначе, как ему кажется, диссертация «не получится» [7]. Во-вторых, он говорит об абстрактных «обучающихся», а они – разные, и методика, которая хороша для одного, может быть не эффективной для другого. В результате возникает иллюзия решения педагогической задачи. Описание педагогического процесса выглядит очень правдоподобно, однако при попытке реализовать его проект на практике обнаруживается масса нестыковок. Возникает это, скорее всего, потому что в описании опытной работы был представлен, вероятно, какой-то один удачный вариант методики (если вообще эта работа проводилась), а не являлась продуктом воображения автора.

К сожалению, очень характерная для диссертаций по педагогике имитация исследования в форме представления показного «правильного» текста обусловлена не только недобросовестностью диссертантов, но и общим состоянием методологии педагогических исследований. Так, традиционные критерии научности не всегда приложимы к педагогическому исследованию, поскольку результат этого исследования носит не описательный (дескриптивный), а нормативный (предписывающий) характер, а это неизбежно предполагает присутствие в педагогическом знании вненаучных элементов – учёта государственных интересов, ценностных

ориентаций, традиций, особенностей образования, которое получают педагоги [4].

Обоснование педагогической нормы нельзя выполнить, не выходя за пределы педагогики в сферу других наук, например психологии, в которой обосновываются механизмы и этапность развития личностных качеств, процессы смыслообразования и др. [8]. Диссертанты нередко пренебрегают этим, изобретая свои «этапы развития», «уровни сформированности», «шкалы измерения» и т. п.

Таким образом, для повышения качества диссертационных исследований по педагогике необходима серьёзная активизация методологических исследований в этой научной области и повышение методологической культуры самих исследователей [9].

Что в диссертациях по педагогике вызывает критику со стороны экспертов

В первую очередь – теоретические положения, понятийный аппарат, опытно-экспериментальное обоснование выводов, способы представления новизны результатов исследования.

В этой связи можно выделить несколько особенно «болезненных» мест в диссертациях по педагогике. На первое место среди таковых можно поставить представление авторами так называемой концепции.

Концепция, как свидетельствуют об этом философские словари, – это основная мысль теории, «ядро», «содержательная абстракция» (В.В. Давыдов), из которого можно вывести все элементы теоретической конструкции. Если это перевести на педагогический язык, то концепция должна содержать ключевую идею, проектный замысел, которые раскрывают способы построения педагогического процесса, который ведёт к достижению педагогической цели. Иными словами, концепция раскрывает «связку» цель–содержание–условие–метод–критерий [5], то есть даёт ответы на вопросы: какова цель проектируемого педагогического процесса? Каково его содержание (вид опыта, который обретают обучаемые или воспитуемые)? При каких условиях это возможно? Как

создать эти условия (методы и приёмы обучения и воспитания)? По каким критериям и показателям можно судить о достижении цели (эффективности процесса)?

У педагогов-исследователей на сегодня отсутствует единое понимание того, что представляет собой концепция. Поэтому наблюдается сильнейший разнобой в трактовках этого понятия. Вот пример «концепции», представленной в одной из диссертаций: «*Концептуальная идея исследования* заключается в систематизации взаимосвязанных представлений и взглядов о сущности... компетентности и её компонентов... в их смысловом единстве со спецификой и особенностями непрерывного образования в условиях социального партнёрства..., что в целом обеспечивает достижение целей, прогнозирует эффективность технологий...». Вероятно, читатели согласятся, что воспроизвести какой-либо педагогический процесс по данной «идее» невозможно [6]. Ещё пример: автор говорит о том, что им создана концепция формирования профессионально значимых ценностей педагога в процессе повышения квалификации, «ведущая идея которой предполагает отражение общей научной логики развития профессионально значимых ценностей педагога, предусматривающая: интеграцию методологических подходов (аксиологического, акмеологического, личностно ориентированного и компетентностного), принципов (контекстного обучения, актуализации профессионально значимых ценностей; индивидуализации траектории повышения квалификации педагогов; совместной деятельности; развития и обратной связи)...». Что мы на самом деле здесь имеем? Своего рода план, программу создания концепции, набор предположений о том, какой она должна быть. Что же касается «логики развития», содержательного наполнения «подходов» и «принципов», то это не показано. Идёт вот такая, к сожалению, характерная для многих диссертаций «игра в абстракции».

Вторым тоже «большим» местом диссертаций по педагогике можно считать так называемую *модель*. *Модель процесса*, кото-

рый интересует диссертанта, – это, по сути, схематическое, инструментальное представление концепции, своего рода, «дорожная карта», по которой можно осуществить формирование требуемой компетенции или личностного качества.

Какие рассуждения по поводу моделей мы встречаем в диссертациях? Авторы, чаще всего, утверждают, что модель «состоит из компонентов», «включает в себя» цели, содержание, методы, формы, принципы, этапы и даже мероприятия... Именно так пишут про «модель» диссертанты. Хочется напомнить авторам, что модель не может «включать» методы, формы, мероприятия. Она вообще ничего не может «включать», потому что модель – это абстракция, мысль в голове учёного. И к понятию «модель» приложимы только такие сказуемые, как «моделирует», «отображает», «описывает».

Что «происходит» в диссертации далее, после того как предложена такая многокомпонентная модель? А далее диссертанты достаточно часто начинают описывать «условия реализации модели». Это, естественно, вызывает вопросы у экспертов. Потому что, во-первых, модель в педагогическом исследовании, по своему назначению, *раскрывает условия*, при которых может быть достигнута поставленная педагогическая цель. Выходит, авторы ищут *условия реализации условий*. Нужно ли это делать? А, во-вторых, как можно говорить о реализации модели, эффективность которой ещё не обоснована и не проверена?

Третий момент, который вызывает достаточно много вопросов и сомнений у экспертов, это – *гипотеза исследования*. Что представляет собой гипотеза в исследовании по педагогике? Вероятно, это должно быть предположение о том, какие необходимо создать условия, какие педагогические средства применить, для того чтобы была достигнута поставленная педагогическая цель, или как должен быть структурирован процесс (или педагогическая система) её достижения.

Что на самом деле предлагают диссертанты? Приведём некоторые примеры гипотез,

не называя их авторов. Вот, к примеру, автор выдвигает гипотетические предположения о том, как у будущих педагогов сформировать позицию субъекта своего образования и своей будущей педагогической деятельности. Звучат они, если убрать подробности, так: формирование этого качества будет успешным, если:

- будет «конкретизировано содержание понятия «профессиональная субъектность будущего педагога»;

- разработана структурно-функциональная модель формирования субъектности будущих педагогов...;

- созданы психолого-педагогические условия, направленные на обеспечение следующих этапов её формирования: актуализация личностной рефлексии – развитие личностной субъектности – формирование профессиональной субъектности будущего педагога...».

Или ещё пример. Диссертант выдвигает гипотезу о том, при каких условиях может быть сформирована проектно-исследовательская культура студентов. Что предполагается в качестве таковых? Для этого, предполагает диссертант, должна быть «создана творческая атмосфера, способствующая устойчивой мотивации на процесс формирования проектно-исследовательской культуры; реализован практико-ориентированный характер процесса обучения; учтены индивидуальные особенности, способности и направленности будущих специалистов; разработано и внедрено необходимое научно-методическое обеспечение...». Вероятно, эти условия способствуют развитию любого полезного качества будущего учителя. Какой-то специфики механизмов развития проектно-исследовательской культуры педагога здесь не видно.

В формулировке гипотезы, «по идее», можно увидеть, что именно нужно проделать, чтобы будущий педагог стал творческим субъектом своей профессиональной деятельности. Однако указания на то, что именно нужно проделать, данная «гипотеза» не даёт.

Тем, кто будет проверять гипотезу, предлагается вначале «конкретизировать» клю-

чевое понятие исследования. Заметим, не исходить из какой-то предлагаемой диссертантом трактовки, а просто конкретизировать. Не важно как, не важно в каком контексте. Далее проверяющим гипотезу предлагается «разработать структурно-функциональную модель формирования субъектности...». Словом, автор диссертации не выносит на проверку разработанную им идею (модель), а просто предлагает самим проверяющим создать модель, какую-нибудь... При этом каких-то особых требований к ней автор не предъявляет. Затем в гипотезе всё же появляется авторский момент – это этапы процесса формирования какого-то личностного качества или вида опыта. К примеру, в процессе формирования субъектности нужно, как рекомендует диссертант, пройти три этапа: сначала «актуализировать» у студентов «личностную рефлексия», затем развить «личностную субъектность», а после этого «профессиональную»... Как это сделать, какие педагогические средства для этого нужно использовать, не сказано. Словом, диссертант сформулировал не гипотезу, а, скорее, программу исследования.

Часто бывает так, что далее в тексте автор всё же даёт ответы на вопросы, которые были поставлены во введении к работе, тогда зачем сказанное выше называть гипотезой, если она не содержит требуемой информации и в таком виде не верифицируема?

В разобранным примере видна характерная, по мнению авторов, методологическая ошибка: определение содержания понятий, раскрытие идей, принципов, условий и т. п. ещё не является решением педагогической задачи. Педагогика, при всём уважении к её теоретическому аппарату, является практико-ориентированной, прикладной наукой. И пока диссертант не показал, что должен сделать педагог для воплощения этой идеи в реальное достижение образовательных целей, то есть пока не указано конкретное средство (система средств), которые могут привести к желаемому результату, педаго-

гическое исследование не может считаться завершённым. Проверка гипотезы как раз и покажет, насколько предположения диссертанта оказались правильными.

Что, к примеру, можно сказать о гипотетическом предположении диссертанта, который полагает, что положительное отношение курсантов к будущей профессиональной деятельности сформируется, если «разработана структура и содержание программы управления профессионально-личностным развитием курсантов в системе высшего военно-профессионального образования»? А ведь программу ещё нужно реализовать, для чего потребуются методики, критерии эффективности, способы мотивирования и обучения преподавателей и т. п.

Рассмотрим ещё один пример «гипотезы». Диссертант пытается обосновать, при каких условиях цифровая трансформация педагогического образования может повысить качество подготовки педагогов, и, соответственно, в гипотезе он называет условия, при которых «цифровизация» может дать такой результат. Чтобы «цифровизация» была эффективна, пишет диссертант, необходимо «реализовать» основные направления цифровизации, принципы формирования цифровой среды, «модульную структуру процесса подготовки учителя», «условия использования учебно-методического комплекса цифровизации». Понятно, что проверить такую гипотезу нельзя, поскольку в ней приведены только названия блоков модели («направления», «принципы», «условия»). Само содержание их не раскрыто.

Низкая культура гипотезирования обуславливает и низкий уровень исследовательского потенциала диссертации, или, проще говоря, диссертация, в которой не апробировались гипотезы, не проверялись различные варианты решения педагогических задач, выглядит, скорее, как некое эссе, а не как научный текст, несмотря на то, что авторы диссертаций, главным образом, за

счёт необоснованно усложнённых речевых оборотов всячески стараются придать ему научность.

Часто задают вопрос, возможна ли диссертация по педагогике, в которой бы первоначальная гипотеза не подтвердилась, что выяснилось в процессе её корректной и достоверной проверки, и диссертанту пришлось бы выдвигать другую гипотезу? Эксперты были бы рады увидеть такую диссертацию. Однако, увы, умозрительно обоснованные в первых главах диссертаций предположения об «эффективных средствах» достижения педагогических целей, в следующих главах неизбежно «подтверждаются».

Такая особенность диссертаций вызывает обычно недоумение у практиков, поскольку любой школьный учитель или преподаватель вуза прекрасно знают, что задуманная методика, прежде чем она начнёт «эффективно работать», неоднократно корректируется, дорабатывается и даже видоизменяется. И поэтому у педагогов-практиков возникает вопрос, каким образом у диссертантов всё «срабатывает с первого захода»?

В этой связи необходимо также заметить, что из диссертаций, защищаемых в последние годы, куда-то пропала «пилотная», поисковая опытно-экспериментальная работа, которая обычно предшествовала корректно организованному «формирующему» разделу диссертации. Прямой и легко реализуемый переход от умозрительной «модели» к «эффективной практике» всегда вызывал сомнения у серьёзных методологов. В.И. Загвязинский относил это к разновидностям имитации научного исследования.

Неподтверждение гипотезы учёные всегда рассматривали как серьёзный научный успех, потому что это научное событие ведёт к «выбраковке» ошибочного пути к цели, развеивает иллюзию «единственно правильного» решения задачи.

Какие ещё недостатки педагогических диссертаций следует отметить?

Не всегда ясен исследовательский вопрос, на который ищет ответ диссертант.

Даже если диссертантом проводится анализ выполненных ранее работ, это тоже момент исследования, и экспертам должно быть понятно, с какой целью он обращается к работам своих предшественников. Общие рассуждения о том, что исследователь собирается «создать концепцию», «разработать модель», «найти подходы», не позволяют ясно представить, решение какой проблемы намерен предложить исследователь.

Нередко очень формально в диссертации выглядит описание так называемых *противоречий*. Они выглядят «непроблемно» и часто представляются как традиционные расхождения между востребованностью чего-то и «недостаточной разработанностью», между поставленной целью и «отсутствием условий» и т. п. От описания противоречий практики и теории в действительности ожидается обнаружение каких-то катаклизмов, а то и парадоксов современного образования, проявления авторского взгляда на состояние какой-то проблемы. Однако встречаются такие вот «обтекаемые» формулировки, например, о наличии противоречия «между социальной потребностью развития значимых для осуществления профессиональной деятельности ценностей педагога в ходе повышения квалификации и существующими теорией и практикой российского постдипломного образования, не предусматривающими в полной мере достижение указанной цели». Какие «изъяны» в «существующей теории и практике» надо устранить, не ясно.

Одним из «болезненных» моментов современных диссертаций по педагогике является отбор и применение методов исследования. Что, собственно говоря, должен представлять собой научный текст? Это – описание проблемы, методов исследования и обсуждение результатов. Что касается проблем и подходов к их решению, то в диссертациях по педагогике об этом говорится много и, подчас, излишне много. А вот с описанием процедур исследования, неред-

ко, – откровенный провал. Методы часто просто называются, а как они «работают», насколько они объективны, валидны – это не рассматривается. Причём, часто в диссертациях встречаются «самодельные» методики исследования, «шкалы» измерений, «скороспелые» опросники, тесты и т. п., в то время как в науке накоплен достаточный объём стандартизированных, проверенных методик.

Педагогическое исследование по самой своей природе междисциплинарно. В самом деле, как можно спроектировать процесс формирования какого-либо личностного качества, если не обращаться к психологическим закономерностям его развития? Или как можно говорить о рисках работы детей в цифровой образовательной среде, не обращаясь к возрастной физиологии? Однако имеется немало диссертаций, авторы которых пренебрегают результатами исследования в смежных науках.

Специального внимания требуют диссертационные исследования по предметным методикам, поскольку их результаты часто непосредственно влияют на практику обучения. Здесь явный дефицит фундаментальных (докторских) работ. Исследовательская позиция учёного-методиста отличается известным своеобразием: он, образно говоря, «одной ногой» стоит в конкретной науке и должен разбираться во всех её достижениях, а с другой стороны, он принадлежит педагогике, ориентируется в её концепциях и стратегиях развития. Им решается важнейшая по своей социальной значимости задача: он отбирает из представляемой им науки те её достижения, которые должны стать достоянием каждого школьника или войти в копилку, скажем, инженера или специалиста в гуманитарной области. Методист не только обосновывает образовательную значимость данного достижения науки, но и показывает способы его включения в содержание общего или профессионального образования, разрабатывает методику его усвоения. Сегодня, к сожалению, наблюдается снижение

количества методических диссертаций, что требует детального обсуждения со специалистами.

Выводы

Резюмируя сказанное, можно выделить положительные и нежелательные тенденции развития современных диссертационных исследований по педагогике. В качестве *позитивных тенденций* надо отметить возросшее внимание к современной ситуации социализации ребёнка, к особенностям обучения и воспитания в цифровом мире, к проектированию содержания образования, которое бы отражало изменчивость и динамичность современной социальной реальности. В центре внимания многих диссертационных исследований находится цифровая трансформация как новая образовательная среда, что активизирует поиск и нового «функционала» педагогов.

К *негативным моментам* современных диссертаций по педагогике можно было бы отнести попытки «сглаживания» острых проблем современного образования, связанных, в первую очередь, с недостаточной научной обоснованностью реализуемых нововведений, с проблемами эффективности систем оценки достижений обучаемых, поддержания одинаково высокого уровня качества образования во всём образовательном пространстве России. Как уже было отмечено выше, в диссертациях имеют место такие «пробелы», как тривиальность идей и гипотез, слабость прогностической функции, отсутствие надёжной фактуальной базы, перегруженность псевдонаучной фразеологией, отсутствие обоснования новизны, слабая представленность междисциплинарных исследований и др.

В завершение отметим, что нередко в экспертный совет ВАК поступают диссертации, содержащие такие методологические просчёты, которые вполне могли бы быть замечены и устранены на уровне выпускающих кафедр, лабораторий и диссертационных советов. Отсюда и ещё одно пожелание: по-

высить эффективность экспертизы диссертаций «на местах», чему может способствовать повышение внимания к институту научных руководителей, к методологической культуре той профессиональной среды, в которой готовятся диссертации.

Литература

1. *Борытко Н.М.* Качество научно-педагогического исследования: заметки о требованиях диссертации // Artium Magister. 2020. № 20. С. 52–57. EDN: DONHBG.
2. *Шиповская С.В.* Формирование физических представлений младших школьников при освоении конструкторской деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М.: 2021. 25 с. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2021/Шиповская.pdf (дата обращения: 19.06.2023).
3. *Загвязинский В.И.* Методология педагогического исследования: учеб. пособие для вузов; 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2023. 105 с. URL: <https://urait.ru/bcode/514079> (дата обращения: 09.06.2023).
4. *Иванова С.В.* Организационно-методологические основы подготовки диссертации: учебно-методическое пособие. Серия «Высшее образование – аспирантура». М.: Инфра-М, 2022. 137 с. EDN: SGFZXS.
5. *Сериков В.В.* Методология педагогики: состояние и направления развития // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. Т. 70. № 4. С. 62–66. EDN: KPHQXO.
6. *Сергеев Н.К., Сериков В.В.* Диссертация по педагогике: проблемы науки и нравственности // Педагогика. 2014. № 4. С. 71–81. EDN: TFPIZH.
7. *Новиков А.М.* Как работать над диссертацией. М.: Изд-во «Эгвес», 2003. 104 с. EDN: PFNTDJ.
8. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Методология педагогики: новый этап. М.: Академия, 2006. 394 с. EDN: RFMCVR.
9. *Кузин Ф.А.* Диссертация. Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты. Практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов: 2-е изд. доп. М.: «Ось-89», 2001. 320 с. ISBN: 5-86894-384-8.

Статья поступила в редакцию 18.05.2023

Принята к публикации 23.06.2023

References

1. Borytko, N.M. (2020). Features of a Scientific and Pedagogical Research: Notes on Dissertation Requirements. *Artium Magister*. No. 20, pp. 52-57. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43153297_31780068.pdf (accessed 19.06.2023) (In Russ., abstract in Eng.).
2. Shipovskaya, S.V. (2021). *Formirovanie fizicheskikh predstavlenii mladshikh shkolnikov pri osvoenii konstruktorskoj deiatelnosti = Forming the Physical Appreciations of Junior School-childrens at Development of Design Activity*: Author's Abstract of Cand. Dissertation on Pedagogy: 13.00.02. Moscow, 25 p. Available at: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2021/Шиповская.pdf (accessed 19.06.2023). (In Russ.).
3. Zagvazinskii, V.I. (2023). *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniia = Methodology for Pedagogical Research*: Textbook for higher schools; 2nd ed., corrected and revised. Moscow: Yurait Publ. House, 105 p. Available at: <https://urait.ru/bcode/514079> (accessed 09.06.2023). (In Russ.).
4. Ivanova, S.V. (2022). *Organizatsionno-metodicheskie osnovy podgotovki dissertatsii = Organizational-Methodological Basis for Dissertation Writing: Methodical textbook. Series: "Highest School – Doctoral Studies"*. Moscow, 137 p. Available at: <https://znanium.com/read?id=420538> (accessed 19.06.2023). (In Russ.).
5. Serikov, V.V. (2020). Methodology In Pedagogy: Current State And Development Trends. *Innovatsionnye proekty i programmy = Innovative Projects and Programmes in Education*. Vol. 70, no. 4, pp. 62-66. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44045321_32825143.pdf (accessed 19.06.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Sergeev, N.K., Serikov, V.V. (2014). The Thesis on Pedagogics: Science and Moral Problems. *Pedagogika = Pedagogy*. No. 4, pp. 71-81. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22830073> (accessed 19.06.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Novikov, A.M. (2003). *Kak rabotat' nad dissertatsiei = How to Work on the Theses*. Moscow: Egves Publ. House, 104 p. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18074694_82302071.pdf (accessed 19.06.2023). (In Russ.).
8. Kraevskii, V.V., Berezhnova E.V. (2006). *Metodologiya pedagogiki: novyi etap = Methodology of Pedagogy: A New Stage*. Moscow, 394 p. ISBN: 5-7695-2876-1. (In Russ.).
9. Kuzin, F.A. (2001). *Dissertatsia. Metodika napisania. Pravila oformleniya. Poriadok zashchity. Prakticheskoe posobie dlia doktorantov, aspirantov i magistrantov = Dissertation. Methodology for writing. Requirements for a Design. Defence Procedure. Practical textbook for post-graduate students*: 2nd edition, add. Moscow: Os'-89, 320 p. ISBN: 5-86894-384-8. (In Russ.).

The paper was submitted 18.05.2023

Accepted for publication 23.06.2023

Актуальные проблемы обучения экономическим специальностям в высшей школе

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-78-95

Степанова Светлана Владимировна – канд. экон. наук, доцент. ORCID: 0000-0002-1434-2306, s.stepanova@corp.nstu.ru

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

Адрес: 630073, г. Новосибирск, проспект К. Маркса, 20, корп. 6

Аннотация. В статье рассмотрены современные проблемы обучения экономическим специальностям в российских вузах. По мнению автора, современное высшее экономическое образование недостаточно ориентировано на подготовку специалистов, обладающих знаниями и ценностными установками, необходимыми для решения задач обеспечения экономического суверенитета страны. Причины этого находятся как внутри системы образования, так и вне её. Для выявления этих причин и направлений концентрации проблем автором были проанализированы действующие правила приёма, утверждённые вузами в соответствии с нормативными документами Минобрнауки; подходы к оценке абитуриентов; содержание образовательных программ, их связь с профессиональными стандартами; учебные планы по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика». В ходе исследования использовалась общедоступная информация, размещённая на сайтах вузов-лидеров рейтинга Рейтингового агентства «Эксперт РА» за 2020 год по экономическим и управленческим специальностям. Проведённый анализ выявил направления, где проблемы высшего экономического образования имеют высокую степень концентрации. К ним относятся: отсутствие единых требований к первоначальным знаниям абитуриентов; неоднородность качества студенческой аудитории по уровню первоначальных знаний; неспособность профессиональных стандартов ориентировать вузы на формирование востребованных образовательных программ; преобладание в учебных планах математических дисциплин при одновременном сокращении перечня и объёма дисциплин, формирующих мировоззрение; неоправданное смещение акцентов в сторону финансовых дисциплин, формирование расчётных навыков вместо получения фундаментальных экономических знаний. Осознание этих проблем позволит вносить изменения в учебные планы целенаправленно, а выпускникам вузов оперативно включаться в решение задач, связанных с обеспечением экономического суверенитета страны, в одном ряду с представителями технических специальностей.

Ключевые слова: высшее экономическое образование, вступительные испытания, профессиональные стандарты, экономическая теория, экономика, финансовая грамотность

Для цитирования: Степанова С.В. Актуальные проблемы обучения экономическим специальностям в высшей школе // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 78–95. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-78-95

Actual Problems of Economics Teaching in Higher School

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-78-95

Svetlana V. Stepanova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., ORCID: 0000-0002-1434-2306, s.stepanova@corp.nstu.ru

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Address: 20, bld. 6, K. Marks ave, Novosibirsk, 630073, Russian Federation

Abstract. The article examines the current problems of teaching economic specialties in Russian universities. According to the author, modern higher economic education is not focused on training specialists with the knowledge and values necessary to solve the problems of ensuring the economic sovereignty of the country. The reasons for this are both inside and outside the education system. To identify these causes and areas of concentration of problems, the author analyzed the current admission rules approved by universities in accordance with the regulatory documents of the Ministry of Education and Science; approaches to the assessment of applicants; the content of educational programs, their relationship with professional standards; curricula in the areas of training 38.03.01 “Economics”. The study used publicly available information posted on the websites of universities-leaders of the Expert RA Rating Agency ranking for 2020 in economics and management. The analysis revealed areas where the problems of higher economic education have a high degree of concentration. These include: the lack of uniform requirements for the initial knowledge of applicants; heterogeneity of the quality of the student audience by the level of initial knowledge; the inability of professional standards to orient universities to the formation of popular educational programs; the predominance of mathematical disciplines in the curricula, while reducing the list and volume of disciplines that form the worldview; unjustified shift of emphasis towards financial disciplines, formation of calculation skills instead of obtaining fundamental economic knowledge. Awareness of these problems will make it possible to make changes to curricula purposefully, and university graduates will be quickly involved in solving problems related to ensuring the economic sovereignty of the country, along with representatives of technical specialties.

Keywords: higher economic education, entrance tests, professional standards, economic theory, economics, financial literacy

Cite as: Stepanova, S.V. (2023). Actual Problems of Economics Teaching in Higher School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 78-95, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-78-95 (In Russ., abstract in Eng.).

Постановка проблемы

Основная задача высшей школы – подготовка высококвалифицированных специалистов, способных самостоятельно работать в своей профессиональной сфере. Вопросы качества образования в Российской Федера-

ции последние годы чаще всего обсуждались в связи с функционированием университетов в рамках Болонского процесса. Несмотря на то, что авторы посвящённых данным вопросам работ видят такие проблемы, как потеря преимуществ отечественного об-

Таблица 1

Выпуск бакалавров, специалистов, магистров по специальностям и направлениям подготовки в сфере экономики и управления в Российской Федерации в 2018–2021 годах¹

Table 1

Graduation of Bachelors, Specialists, Masters in Specialties and Areas of Training in Economics and Management in the Russian Federation in 2018–2021

	2018	2019	2020	2021
Всего, тыс. человек	933,2	908,6	849,4	813,3
В том числе по специальности «Экономика и управление»:				
тыс. человек	254,4	222,4	184,4	169,4
% от общего количества выпускников	27,3	24,5	21,7	20,8

разования, переход на четырёхлетние программы бакалавриата, неопределённость статуса магистратуры, они предостерегают от безоглядного отрицания болонских идей и механизмов [1; 2].¹ В этом автор солидарен с коллегами и полагает, что проблемы высшего образования не исчезнут одновременно с принятием решения о переходе к базовой системе высшего образования. Более того, разработка новых образовательных программ потребует понимания причин возникновения этих проблем, которые, по мнению автора, следует искать и в других, смежных с высшим образованием сферах, а таковых – большое количество.

В условиях введения беспрецедентного числа санкций против России проблема организации собственного производства в разных отраслях стала особенно острой. В этой связи большое внимание уделяется рассмотрению вопросов, связанных с обучением инженерных кадров, причём в самых разных его аспектах, включая исследования современных западных моделей образования, преимуществ российского (и даже советского) технического образования, его

гуманитарной составляющей [3; 4]. При этом экономическое образование с содержательной точки зрения изучается мало. В работах отечественных и зарубежных авторов исследуются по большей части вопросы методики преподавания экономических дисциплин [5–8].

Обращаясь к экономическому образованию, заметим, что высшие учебные заведения, готовящие экономистов, подвергались критике в основном за их избыток. В 2021 г. российские вузы выпустили более 169 тысяч студентов по специальностям, связанным с экономикой и управлением (табл. 1).

И хотя количество выпускников экономических специальностей сокращается, на их долю приходилась пятая часть годового выпуска студентов в 2021 г. – максимальная величина среди всех направлений подготовки, что делает исследования вопросов качества образования в данной сфере ещё более актуальными. При этом Россия не является лидером среди стран ОЭСР по доле образования в области бизнеса, управления и права: по данным за 2020 г. она колеблется от 13,9 до 42,2%². По этому показателю мы находимся

¹ Источник: Составлено автором на основе данных: Индикаторы образования: 2023: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2023. С. 238–239. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/819352620.pdf> (дата обращения: 18.03.2023); Индикаторы образования: 2022: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, О.А. Зорина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. С. 274–275. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/819352620.pdf> (дата обращения: 18.03.2023).

² Индикаторы образования: 2023: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2023. С. 413–414. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/819352620.pdf> (дата обращения: 18.03.2023).

рядом с такими странами, как Австрия, Великобритания, Германия и другие. Поэтому ожидать значительного уменьшения числа студентов-экономистов не приходится. Более того, появляются новые направления, связанные с информационным обеспечением управления, экономической безопасностью, возникает понимание места экономической науки в деле укрепления национального суверенитета, в связи с чем этой сфере образования стоит уделять повышенное внимание. И в первую очередь – качественной содержательной составляющей обучения, а не количественным показателям. Эти вопросы и будут рассмотрены в настоящей статье.

Оценка абитуриентов при приёме на экономические специальности

Начнём с оценки абитуриентов при их приёме в вузы на экономические специальности, полагая, что установленные вузами правила позволяют отобрать студентов, обладающих начальными знаниями, идентифицирующими их как способных и заинтересованных в дальнейшем изучении различных аспектов экономической науки. Одним из важнейших элементов правил приёма, которые утверждают образовательные организации, является перечень вступительных испытаний. При выборе вступительных испытаний российские вузы руководствуются приказом Минобрнауки от 6 августа 2021 г. № 722 «Об утверждении перечня вступительных испытаний при приёме на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата и программам специалитета»³ (далее – приказ 722). Так, данным приказом для направления подготовки 38.03.01 «Экономика» пред-

усмотрен широкий выбор вступительных испытаний: в качестве обязательных устанавливаются испытания по русскому языку (обязательно для всех специальностей и направлений подготовки) и математике/географии (на выбор образовательной организации); в качестве испытаний по выбору – математике / обществознанию / истории / географии / информатике и информационно-коммуникационным технологиям / иностранному языку.

Был проведен анализ и определены вступительные испытания, которым вузы отдают предпочтение при наборе на экономические специальности. Для этого были изучены правила приёма на обучение в 2023 г. по образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата) 20 вузов – лидеров по направлению подготовки «Экономика и управление» по данным Рейтингового агентства «Эксперт РА»⁴. Рэнкинг основан на данных за 2020 г., однако нет оснований полагать, что он претерпел значительные изменения. Коррективы в список вузов автору пришлось внести по следующим причинам. Вошедшая в состав рэнкинга Российская экономическая школа (РЭШ) (3-е место) самостоятельно не реализует программы бакалавриата по интересующим нас направлениям. РЭШ приглашает либо на магистерские программы, либо на программу бакалавриата совместно с Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). В последнем случае приём документов осуществляется в НИУ ВШЭ (1-е место рэнкинга). В связи с этим РЭШ не вошла в данное исследование. Перечень рассматриваемых вузов был дополнен Новосибирским государственным

³ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 6 августа 2021 г. № 722 «Об утверждении перечня вступительных испытаний при приёме на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата и программам специалитета». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111020009> (дата обращения: 10.03.2023).

⁴ Рейтинговое агентство Эксперт. Рэнкинг: Вузы-лидеры по направлению подготовки «Экономика и управление» (2020 год). URL: https://raex-rr.com/pro/education/Russian_universities_by_directions/economics_and_management/2020/ (дата обращения: 10.03.2023).

Таблица 2

Вступительные испытания, объявленные вузами Российской Федерации для направления подготовки 38.03.01 «Экономика» в 2023 году

Table 2

Entrance Tests Announced by the Universities of the Russian Federation for Areas of Training 38.03.01 "Economics" in 2023

Название вуза *	Факультет/Институт	Вступительные испытания **
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) ¹	Факультет экономических наук	1) Обществознание 2) Информатика и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) (далее – Информатика) 3) Иностранный язык
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ) ²	Экономический факультет	1) Обществознание 2) История 3) География 4) Информатика 5) Иностранный язык
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС)	Институт экономики, математики и информационных технологий	1) Обществознание 2) Информатика 3) Иностранный язык
Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)	Экономический факультет	1) Обществознание 2) География
Финансовый университет при Правительстве РФ (Финуниверситет)	Факультет экономики и бизнеса (ФЭБ)	1) Обществознание 2) История 3) Информатика 4) Иностранный язык
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (РЭУ)	Высшая школа экономики и бизнеса (ВШЭБ)	1) Обществознание 2) История 3) География 4) Иностранный язык
Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел РФ (МГИМО МИД России)	Факультет международных экономических отношений	1) Иностранный язык
Национальный исследовательский университет (ИТМО) ³	Факультет технологического менеджмента и инноваций	1) Обществознание
Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития РФ (ВАВТ МЭР РФ)	Факультет экономистов-международников	1) Иностранный язык
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ)	Институт промышленного менеджмента, экономики и торговли	1) Обществознание 2) Иностранный язык
Санкт-Петербургский государственный экономический университет (СПбГЭУ)	Факультет экономики и финансов	1) Обществознание 2) Иностранный язык
Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ)	Экономический факультет	1) Обществознание 2) История 3) География 4) Информатика 5) Иностранный язык
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ)	Институт финансовых технологий и экономической безопасности	1) Обществознание 2) Иностранный язык

Название вуза*	Факультет/Институт	Вступительные испытания**
Южный федеральный университет (ЮФУ)	Экономический факультет	1) Обществознание 2) История
Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ)	Институт экономики и менеджмента	1) Обществознание 2) История 3) География 4) Информатика 5) Иностранный язык
Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева (РХТУ) ⁴	Новомосковский институт	1) Обществознание 2) История
Московский государственный технологический университет «СТАНКИН» (МГТУ «СТАНКИН»)	Институт социально-технологического менеджмента	1) Обществознание 2) Информатика 3) Иностранный язык
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (БФУ)	Высшая школа бизнеса и предпринимательства	1) Обществознание 2) Иностранный язык
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП)	Институт технологий предпринимательства и права	1) Обществознание 2) История
Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ» (НГУЭУ «НИНХ»)	Факультет корпоративной экономики и предпринимательства	1) Обществознание 2) Иностранный язык

Источники: официальные сайты вузов. Sources: official websites of universities.

Примечания: (*) – вузы в таблице расположены в соответствии с рейтингом Рейтингового агентства «Эксперт РА»; (**) – вступительные испытания по русскому языку и математике являются обязательными и не приводятся в таблице.

Notes: (*) – universities in the table are located in accordance with the ranking of the Expert RA Rating Agency; (**) – entrance tests in Russian language and mathematics are mandatory and are not listed in the table.

университетом экономики и управления «НИНХ», который является представителем традиционного экономического образования в сибирском регионе. При наличии в вузах нескольких программ, на которые осуществляется приём по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», для анализа были выбраны программы, ориентированные на изучение экономики предприятий и организаций, бизнес-планирования (нефинансовой направленности). Однако, как правило, вузы в рамках одного направления подготовки даже на разных факультетах и

для разных профилей устанавливают единый перечень вступительных испытаний. Результаты проведённого анализа представлены в *таблице 2*.

Следует признать, что результаты анализа ожидаемы. Во-первых, многие образовательные организации либо вообще не озаботились выбором среди предложенных Минобрнауки вступительных испытаний (Московский, Новосибирский и Томский государственные университеты), либо оставили для выбора три и более предмета (ещё 5 вузов). Можно допустить, что Минобрнау-

⁵ Приём осуществляется по результатам вступительных испытаний по четырём предметам: математика, русский язык, иностранный язык и по выбору – обществознание или информатика.

⁶ Проводится дополнительное вступительное испытание по математике.

⁷ Данные приведены для направления подготовки 38.03.05 «Бизнес-информатика», так как набор на направление 38.03.01 «Экономика» не осуществляется.

⁸ Приём на направление подготовки 38.03.01 «Экономика» осуществляется только в подразделении РХТУ – Новомосковский институт.

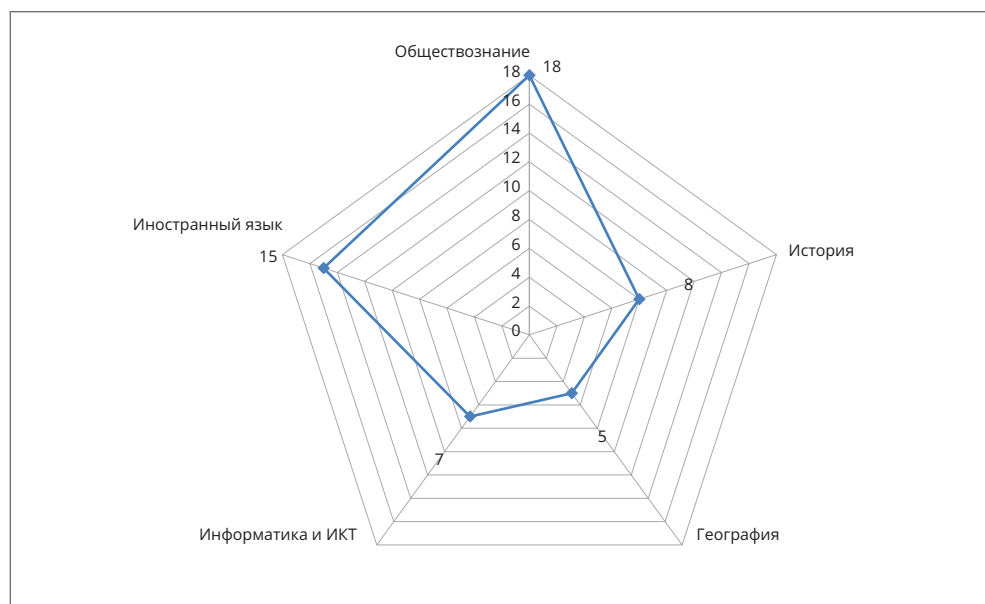


Рис. 1. Количество вузов, выбравших предмет для вступительного испытания по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» в 2023 году*

Fig. 1. The Number of Universities that Chose the Subject for the Entrance test for Areas of Training 38.03.01 "Economics" in 2023

* Рассчитано автором на основе данных табл. 2 данной статьи.

ки, предлагая широкий перечень вступительных испытаний, исходило из многообразия возможных специализаций в рамках направления подготовки 38.03.01 «Экономика». Но вузы не делают различий даже в рамках узких специализаций. Возникает вопрос, пойдёт ли такое разнообразие исходных знаний, с которыми первокурсники придут на занятия, на пользу образовательному процессу, смогут ли вузы сформировать учебные планы одинаково интересные и посильные для студентов с такими разными первоначальными возможностями? По мнению автора, это достаточно сложно. Во-вторых, ни один из вузов не выбрал географию в качестве профилирующего предмета на вступительных испытаниях, несмотря на наличие такой возможности. Таковым предметом является математика, а в отдельных случаях (МГИМО) первым в перечне стоит иностранный язык, что для данного вуза понятно и обоснованно специальностью – «Международ-

ные экономические отношения». В-третьих, стоит остановиться на приоритетах в выборе вступительных испытаний, которые позволяет увидеть данный анализ (рис. 1).

Обществознание в перечень вступительных испытаний включили 18 вузов из выборки (или 90%) – это максимальный показатель, географию – 5 (или 25%) – это самое низкое значение. И вот здесь предлагаем вернуться к приказу 722: в нём география наряду с математикой может рассматриваться вузами в качестве обязательного предмета для направления подготовки 38.03.01 «Экономика», что ранее было традиционным выбором. В настоящее время ситуация изменилась кардинально.

По мнению автора, в образовании экономика перестала восприниматься именно как экономика в её первоначальном понимании. От преподавания классической экономической теории вузы полностью перешли к той, что называют Economics, причём в самом

примитивном её смысле⁹. Но даже в современных словарях можно увидеть трактовку экономики в традиционном понимании. В них можно найти три определения экономики: 1) совокупность общественных отношений в сфере производства, обмена и распределения продукции; 2) народное хозяйство данной страны или его часть, включающая определённые отрасли и виды производства; 3) экономическая наука, изучающая ту или иную отрасль хозяйства, хозяйства региона¹⁰. Изучение экономики в этом смысле предполагает знание правил размещения производств, региональных и климатических особенностей, которые во многом определяют приоритеты в развитии тех или иных отраслей. Именно эти знания даёт география, в том числе экономическая. Безусловно, современное развитие транспорта и логистики смягчает требования к размещению отдельных производств, но не отменяет их полностью. А интерес к географии утрачен уже на уровне средней школы. По данным Рособнадзора в 2022 г. ЕГЭ по географии сдавали только около 30 тыс. выпускников (2%), в 2023 г. планируют сдавать 3%¹¹. Это минимальный показатель среди всех предметов. Возрождение интереса к географии актуально, в том числе с точки зрения возвращения понимания экономики как отношений в сфере производства. Наряду с этим (и здесь стоит согласиться с авторами Концепции развития географического образования в Российской Федерации) география – «это единственный учебный предмет, способный успешно выполнить задачу интеграции содержания образования в области

естественных и общественных наук, обеспечивая значительный вклад в повышение общекультурного уровня обучающихся»¹².

Может ли претендовать на это место обществознание, в пользу которого в 2022 г. на ЕГЭ выбор сделали почти 277 тыс. выпускников (43%), в 2023-м – 46%? Экономические вузы, как уже было отмечено ранее, также отдают предпочтение обществознанию, определяя перечень предметов для вступительных испытаний. Действительно, обществознание представляет собой комплексную дисциплину, изучение которой направлено на формирование кругозора, знание экономических и правовых основ, понимание функционирования институтов в обществе. Эти знания важны для современного экономиста, поскольку экономическая наука развивается постоянно, и её институциональное направление в настоящее время находится на очень высоком уровне. В нашей стране оно получило интересный вектор развития, например, в работах декана экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова А.А. Аузана, в которых детально исследуется влияние культуры и институтов на экономическое развитие стран [9; 10]. Наверное, с этой точки зрения обществознание может расцениваться как базовый для экономиста предмет, но не во всех вузах. Становление реального производства, понимание его связи с природными, климатическими и демографическими факторами, в том числе с точки зрения обеспечения экономической безопасности страны, – более актуальная задача.

Надо признать наличие взаимного влияния правил приёма и выбора ЕГЭ выпускниками:

⁹ «Наша борьба за улучшение материального благосостояния, наше стремление «заработать себе на жизнь» – это и есть предмет экономикс, экономической науки.» [Макконнелл К.Р., Брю С.Л. Экономикс: Принципы, проблемы и политика: пер. с англ. Т.1. М.: Республика, 1992, с. 19].

¹⁰ См., например: Большой Энциклопедический словарь, 2000. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/333910> (дата обращения: 18.03.2023).

¹¹ Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Рособнадзор во ВКонтакте. URL: <https://vk.com/rosobrnadzor> (дата обращения: 18.03.2023).

¹² Концепция развития географического образования в Российской Федерации от 24 декабря 2018 года. Утверждена Коллегией Министерства просвещения РФ. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/54daf271f2cc70fc543d88114fa83250> (дата обращения: 01.04.2023).

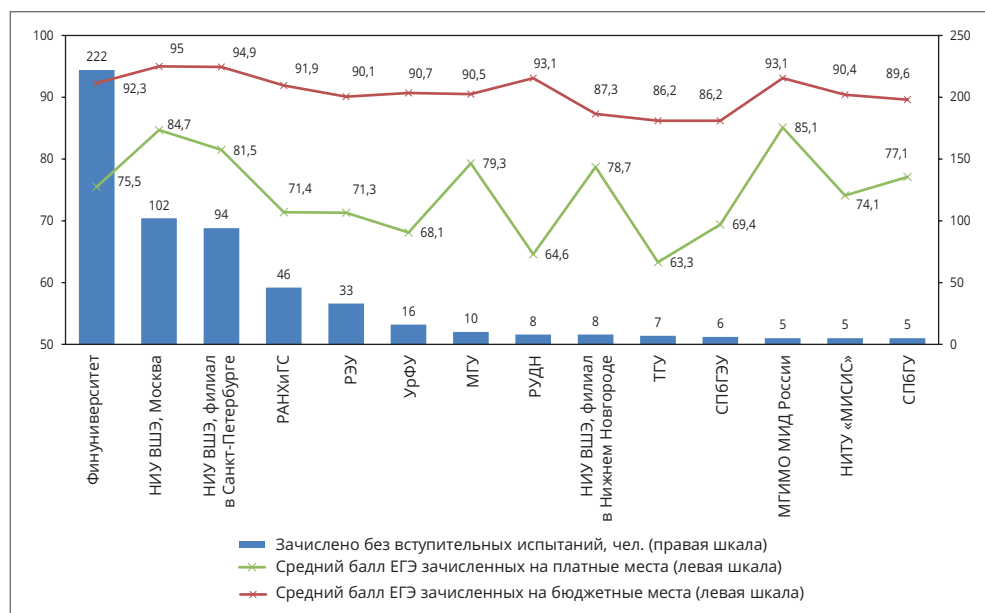


Рис. 2. Оценка качества подготовки абитуриентов при поступлении в вузы Российской Федерации на укрупнённое направление подготовки 38.03.01 «Экономика» в 2022 году*

Fig. 2. Assessment of the Quality of Applicants Preparation for Admission to Universities of the Russian Federation for Areas of Training 38.03.01 "Economics" in 2022

* Источники: Составлено автором на основе данных ежегодного мониторинга качества приёма в вузы, проводимого НИУ ВШЭ. URL: <https://ege.hse.ru/rating/2022/91645072/all/> (дата обращения: 01.04.2023).

то есть чем больше вузов включают определённый предмет в перечень вступительных испытаний, тем большее количество выпускников стремятся его выбрать, и, наоборот, чем больше потенциальных абитуриентов сдают ЕГЭ по конкретному предмету, тем больше вузов объявляют его в качестве вступительного испытания. Действительно, такая зависимость прослеживается. Но определение вузом предмета для вступительного испытания – это своего рода сигнал для абитуриента: какие знания послужат основой для дальнейшей учёбы, без чего не обойтись при освоении конкретной образовательной программы. В этом смысле вузы могут и должны сами становиться генераторами выбора выпускниками предмета для сдачи ЕГЭ, а не следовать за их предпочтениями.

В связи с этим обращает на себя внимание очень высокая доля вузов, выбравших в ка-

честве вступительного испытания на экономические специальности иностранный язык (три четверти из выборки). По мнению автора, основной причиной такой популярности этого предмета является оценка возможности потенциальных студентов учиться, что называется, на языке оригинала, то есть читать книги и статьи на английском языке. Очевидно, такой подход стал следствием нашего неоправданно большого внимания к западной экономической науке, а также приверженности процессам глобализации, преобладающей долгое время в нашем обществе. Желание соответствовать единым стандартам постепенно сходит на нет, и всё более ясной становится необходимость самостоятельного развития в рамках национальной идентификации.

Поскольку часть абитуриентов имеют возможность поступить в вуз не на основе вступительных испытаний, а по результа-

там олимпиад школьников (всероссийской и перечневых¹³), рассмотрим предпочтения их победителей и призёров (рис. 2). Это тем более интересно, что современные исследования свидетельствуют о целенаправленном использовании некоторыми абитуриентами именно такого способа поступления как самостоятельной образовательной траектории [11].

Диаграмма, представленная на рисунке 2, содержит данные по вузам/филиалам, ставшим лидерами в приёме победителей и призёров олимпиад в 2022 г. на экономические специальности. Заметим, что попадание вузов в число пользующихся популярностью среди победителей и призёров олимпиад нельзя объяснить исключительно качеством экономического образования в них. Существенная разница в количестве принятых без вступительных испытаний (БВИ) абитуриентов свидетельствует о применении вузами разных подходов для их привлечения. Так, Финуниверситет объявляет максимально возможный перечень предметов, которые учитываются для поступления БВИ – семь. НИУ ВШЭ активно проводит олимпиады школьников, в том числе на региональных площадках, увеличивая таким способом количество участников, а следовательно, абитуриентов, которые близко знакомятся с этим вузом ещё школьниками. Кроме того, именно НИУ ВШЭ является площадкой, на которой проводится заключительный этап Всероссийской олимпиады школьников по экономике, что предопределяет выбор многих её победителей. Приведённые данные свидетельствуют о том, что вузы (как и при определении перечня вступительных испытаний) демонстрируют не меньшее разнообразие в деле привлечения победителей и призёров олимпиад школьников.

Наряду с разными стартовыми предметными знаниями студентов (о чём шла речь

выше) следует отметить серьёзный качественный разрыв в знаниях первокурсников именно экономических специальностей, причиной которого является большое количество студентов, поступающих на платные места, где проходной балл, а следовательно, и знания, ниже уровня бюджетного приёма. На рисунке 2 можно наглядно увидеть этот разрыв, причём невысокую требовательность к качеству платного набора демонстрируют даже те вузы, которые принимают значительное число победителей олимпиад (Финуниверситет, РАНХиГС, РЭУ). Авторы ранее упомянутого мониторинга качества приёма в вузы также обращают внимание на эту неоднородность студенческой аудитории, относя данную характеристику к факторам, определяющим качество образования¹⁴.

Таким образом, вузам при составлении учебных планов для образовательных программ по экономическим специальностям следует учитывать, что осваивать их придётся студентам с разными знаниями, как по качеству, так и по набору предметов, полученных на необходимом для поступления уровне. Неоднородность знаний студентов – серьёзная проблема для обучения студентов-экономистов.

Профессиональные стандарты и образовательные программы по экономическим специальностям

Говоря о проблемах современного высшего экономического образования, необходимо обратить внимание на согласование образовательных программ и профессиональных стандартов (ПС). Дискуссия по вопросам, связанным с внедрением ПС в образовательные программы, началась в 2015 г. и не утихает до сих пор [12–15]. Сложность, с которой столкнулись вузы, пытаясь соответствовать требо-

¹³ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 30 августа 2022 г. № 828 «Об утверждении перечня олимпиад школьников и их уровней на 2022/23 учебный год». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209300006> (дата обращения: 01.04.2023).

¹⁴ Мониторинг качества приёма в вузы – 2022. URL: <https://www.hse.ru/ege2022/#anc9> (дата обращения: 01.04.2023).

ваниям ПС, была предсказана. Высказанные ещё в 2017–2019 гг. мнения относительно того, что именно в ПС кроются основные проблемы, не позволяющие качественно решить задачу их учёта в образовательном процессе, остаются актуальными и в настоящее время. В частности, речь идёт о недостаточно скоординированном подходе к классификации областей профессиональной деятельности, в рамках которой разрабатываются ПС, и областей образования, по которым создаются образовательные стандарты [16]; о сложности подготовки специалистов «полного цикла» в междисциплинарных отраслях экономики [17]; о невозможности специалистам узкой направленности приспосабливаться к изменяющемуся рынку труда [18]. В рамках данной работы автор не претендует на полноту охвата этого очень серьёзного вопроса. Представлена лишь попытка ответить на вопрос: уменьшает ли внедрение ПС в образовательные программы количество проблем, имеющих в обучении студентов экономическим специальностям? И если нет, то в чём причины этого?

Для области профессиональной деятельности 08 «Финансы и экономика» в настоящее время разработано 46 ПС, причём сферы их применения по широте охвата отличаются кардинально (например, ПС «Экономист предприятия» и ПС «Специалист в области производственно-технологической комплектации детских игровых программ»)¹⁵. Среди ПС, разработанных для других областей профессиональной деятельности, можно также найти ПС с возможным наименованием должности «экономист». Таких областей профессиональной деятельности пять: 16 «Строительство и жилищно-коммунальное хозяйство», 17 «Транспорт», 24 «Атомная промышленность», 28 «Производство машин и оборудования», 40 «Сквозные виды профессиональной деятельности». Но они

отсутствуют, например, в таких областях профессиональной деятельности как 13 «Сельское хозяйство» и 21 «Лёгкая и текстильная промышленность». Понять логику и точные классификационные признаки, использованные при разработке ПС, непросто, что только усложняет задачу согласования ПС и образовательных программ. Но не выполнить требования по соответствию образовательных программ ПС нельзя, и вузы их выполняют, но формально, часто размещая полные федеральные государственные образовательные стандарты, в которых поименованы все ПС, возможные для данной специальности в соответствии Общероссийским классификатором специальностей по образованию.

Анализируя образовательные программы вузов, автор обратил внимание на то, как они представлены на сайтах – основном инструменте информирования абитуриентов об университете, его привлекательных сторонах, возможностях для поступления, дальнейших карьерных траекториях. Называя организации, возможные сферы для трудоустройства, вузы не приводят ни наименования ПС, ни наименования должностей, ими предусмотренных. Исключения из этого правила существуют, но они лишь подтверждают формальный подход к согласованию ПС и образовательных программ со стороны вузов. Так, на сайте факультета экономики и финансов СПбГЭУ заявлено, что, обучаясь по программе бакалавриата «Экономика предприятий и организаций», выпускник сможет строить свою карьеру как экономист по сбыту, экономист по планированию, экономист по договорной и претензионной работе и экономист по труду¹⁶. Заметим, что ПС «Экономист предприятия» таких наименований должностей среди возможных не содержит. Но именно такие возможные наименования должностей содержит ПС «Ин-

¹⁵ Реестр профессиональных стандартов. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения: 01.04.2023).

¹⁶ СПбГЭУ. Образовательная программа «Экономика предприятий и организаций». URL: <https://unecon.ru/education/ekonomika-feif/ekonomika-predpriyatij-i-organizaczij/> (дата обращения: 01.04.2023).

женер-экономист водного транспорта»¹⁷. При этом дополнительной информации о подобной направленности вуза и сотрудничестве с организациями водного транспорта найти не удалось. Программа бакалавриата «Экономика и бизнес» Финиуниверситета имеет профили «Энергетический бизнес» и «Экономика креативных индустрий»¹⁸. Первому из них, по мнению образовательной организации, соответствует семь ПС («Специалист по работе с инвестиционными проектами», «Бизнес-аналитик», «Специалист по управлению рисками», «Треjder нефтегазового рынка», «Специалист по управлению проектами и программами в области производства электроэнергии атомными электростанциями», «Работник по формированию прогнозов потребления электроэнергии и мощности», «Работник по расчётно-договорной работе энергосбытовой организации»), а второму – только один («Экономист предприятия»). Очевидно, что профили «Энергетический бизнес» и «Экономика креативных индустрий» названы так с позиций маркетинговой привлекательности: работа в сфере энергетики всегда была интересна с материальной точки зрения, работа в сфере креативной индустрии – актуальное, интересное направление, по всей видимости, ещё не охваченное ПС, но которое будет востребовано у абитуриентов. Предложенное распределение ПС между профилями остаётся непонятным: почему в креативной индустрии не будет востребован бизнес-аналитик или специалист по управлению рисками, а экономист предприятия не способен работать в энергетическом бизнесе?

Приведённые данные в очередной раз подтверждают мнение авторов, ранее высказы-

вавших опасения по поводу модернизации образовательных программ с учётом ПС, и позволяют сделать вывод, что ПС не только не решают проблемы обучения экономическим специальностям, но увеличивают их число. И эти проблемы, как и многие, о которых говорилось, лежат не в сфере образования. Проблемы разработки ПС, их полноты, отсутствия понятных классификационных признаков, которые помогли бы вузам определить для себя стандарт по отраслевой или по профессиональной направленности, переносятся на образовательную деятельность.

Финансы против экономики

Говоря о современном экономическом образовании, следует отметить, что произошло его серьёзное смещение в сторону финансовых расчётов и финансового рынка. Основной акцент сделан на математических дисциплинах. Выпускники вузов умеют и знают, как считать, но часто не знают, что нужно сделать, чтобы предприятие заработало. Причём данный перекося в образовании стал следствием изменений, произошедших в понимании экономики в обществе в целом. «В современном мире, с учётом доминирования финансовой индустрии во многих странах, люди нередко воспринимают финансовую экономику и экономику вообще как нечто эквивалентное, на самом же деле первая лишь малая часть второй» [19, с. 20].

В настоящее время в нашей стране интерес к денежной, а не производственной составляющей экономических отношений усиливается искусственно в связи с ростом внимания к финансовой грамотности населения всех возрастов. Безусловно это важно, но приоритетность часто упоминаемой «ликвидации

¹⁷ Профессиональный Стандарт. Инженер-экономист водного транспорта. Утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 28 февраля 2023 г. № 102н. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=120053 (дата обращения: 01.04.2023).

¹⁸ Финансовый университет. Образовательная программа высшего образования – программа бакалавриата «Экономика и бизнес». URL: http://www.fa.ru/org/div/umoop/Documents/Obraz_Progs/Бакалавриат_2023/Эк_ОП%20Эк%20и%20Бизн_бак%2023.pdf (дата обращения: 01.04.2023).

всеобщей финансовой безграмотности», по мнению автора, вызывает сомнение. Обратимся к исследованиям Аналитического центра НАФИ: уровень финансовой грамотности населения России в 2022 г. составлял 12,79 баллов из 21 возможного (и стабилен в течение последних лет)¹⁹, а уровень правовой грамотности (исследование 2020 г.) – 47 из 100 возможных. То есть уровень правовой грамотности ниже, чем финансовой, и, более того, упал по сравнению с показателями аналогичного исследования 2018 г.²⁰ При этом школьников, пенсионеров, студентов неэкономических специальностей продолжают учить, как правильно считать, выбирая варианты размещения денежных средств или, напротив, их заимствования, основываясь на одном из основных постулатов современных экономических теорий, – разной стоимости денег во времени, сосредоточиваясь именно на воспроизводстве денег из денег, а не на материальной и товарной составляющей экономики.

Концепция стоимости денег во времени лежит в основе ещё одного «фетиша», который присутствует не только в экономическом образовании, но и за пределами вузов. Речь идёт о международных стандартах финансовой отчётности (МСФО). Они являются логическим продолжением принципов, которые в настоящее время преподаются российским студентам в курсах макро- и микроэкономики. Цель составления отчётности по международным стандартам заключается «в предоставлении финансовой информации об отчитывающейся организации, которая является полезной для существующих и потенциальных инвесторов, заимодавцев и прочих кредиторов при принятии ими решений о предоставлении данной организации ресурсов» [20, с. 15], а «подготовка финансовой отчётности в соответствии с МСФО является одним из важных шагов, открывающих предприятиям

возможность выхода на международный рынок капитала» [21, с. 168].

Следует обратить внимание, что и здесь мало общего с производством и реальной экономикой, только провозглашение принципов открытости экономики и поиск капиталов. Важно, что оценка затрат на составление данной отчётности не принимается во внимание. Студенты также не задумываются над этими вопросами. Дисциплина «Международные стандарты финансовой отчётности» присутствует в преобладающем количестве учебных планов экономических специальностей вузов и очень популярна у студентов, в том числе как основа для написания выпускных квалификационных работ. Эти работы чаще всего представляют собой простой пересчёт одного формата отчётности в другой, математическая составляющая опять выходит на первый план.

Рассмотренные проблемы нельзя называть частными. Они возникли в результате последовательных, не всегда положительных изменений экономического образования. Образовательное сообщество уже озабочено решением этих вопросов. Поиск путей выхода идёт по нескольким направлениям. Ряд работ посвящён исследованиям структуры образовательных программ, определению дисциплин, составляющих основу экономического знания, и профессиональных дисциплин, в большей степени приближённых к практике [22; 23]. Авторы обращают внимание на утрату экономической наукой познавательной и практической функций, её превращение «в оторванный от современной действительности набор экономико-математических моделей и схем» [24, с. 118]. При этом необходимость широкого использования математических методов в экономике не отрицается, но их излишней абсолютизации следует избегать [25, с. 39–40]. Действительно, на

¹⁹ Аналитический центр НАФИ. URL: <https://nafi.ru/analytics/72-rossiyan-imeyut-sredniy-ili-vysokiy-uroven-finansovoy-gramotnosti/> (дата обращения: 01.04.2023).

²⁰ Аналитический центр НАФИ. URL: <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitie/pravovaya-gramotnost-rossiyan-na-puti-k-grazhdanskomu-obshchestvu-2020/> (дата обращения: 01.04.2023).

математические дисциплины отводится не менее трети зачётных единиц современных учебных планов ведущих экономических вузов, а среди обязательных дисциплин их доля приближается к 50%²¹. Нельзя сказать однозначно: хорошо это или плохо. Важно, чтобы математика воспринималась не как самоцель, а являлась инструментом для решения экономических задач, в частности тех, о которых в своих работах говорит И.А. Байгушева [26; 27].

Современная геополитическая ситуация становится катализатором многих процессов в обществе. Именно такую роль она должна сыграть и для высшего экономического образования. Вопросы обеспечения экономической безопасности страны, понимания её смысла должны быть основополагающими. Важно уяснить, что экономическая безопасность не всегда просчитывается математически. Здесь речь идёт об экономической безопасности с точки зрения организации собственного производства, даже в том случае, когда финансовые расчёты склоняют к другим выводам.

Выводы

Экономическое образование может определить скорость изменений, происходящих в экономике и обществе. Однако вузы до сих пор не избавились от проблем, обусловленных популярностью идей глобализации, под влиянием которых они функционировали последние 20–30 лет. Экономические вопросы, рассматриваемые в этом контексте, приобрели абстрактный, расчётный характер, что нашло прямое отражение в образовательных программах, их содержании и структуре. Дальнейшее обучение по этим программам увеличит разрыв между современными задачами развития экономики и способностями выпускников вузов их осознавать и находить решение.

Детальное изучение различных аспектов обучения экономическим специальностям

в вузах позволило выделить несколько направлений, где проблемы в настоящее время имеют высокую степень концентрации:

- отсутствие единых требований к первоначальным предметным знаниям абитуриентов даже в пределах одной специальности в одной образовательной организации, что, с одной стороны, свидетельствует о размытости понимания самого предмета обучения, а с другой, усложняет формирование учебных планов для студентов, находящихся в разных стартовых условиях;

- неоднородность качества студенческой аудитории по уровню первоначальных знаний, обусловленная в том числе наличием большого числа платных мест на экономических специальностях, что усиливает проблему разницы стартовых условий;

- недостаточная чёткость профессиональных стандартов, их неспособность ориентировать вузы на формирование востребованных у абитуриентов и работодателей образовательных программ по экономическим специальностям;

- преобладание в учебных планах математических дисциплин при одновременном сокращении перечня и объёма дисциплин, формирующих мировоззрение, таких как философия, право, экономическая география;

- значительное смещение акцентов в сторону финансовых дисциплин независимо от специальности, формирование расчётных навыков вместо получения фундаментальных экономических знаний.

Решению этих проблем будет способствовать изменение структуры учебных планов, выравнивание пропорций между мировоззренческими, математическими, экономическими и фундаментальными дисциплинами с учётом узконаправленных специализаций выпускников, создание прочной теоретической основы для последующего изучения прикладных экономических дисциплин, в том числе находящихся на стыке экономики и современных технологий.

²¹ Например, https://www.hse.ru/dbs/education/UnitedLearnPlan_6250787676.pdf (дата обращения: 01.04.2023).

Литература

1. Константинова Л.В., Петров А.М., Штых-но Д.А. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 9–24. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24
2. 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
3. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Актуален ли перевод российского инженерного образования на американскую систему Liberal Arts? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 47–59. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-47-59
4. Андреев А.А. Гуманитарные контексты российского технического образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 62–72. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-62-72
5. Watts M., Schaur G. Teaching and Assessment Methods in Undergraduate Economics: A Fourth National Quinquennial Survey // The Journal of Economic Education. 2011. Vol. 42. No. 3. P. 294–309. DOI: 10.1080/00220485.2011.581956
6. Rogmans T. Teaching Macroeconomics with the Econland Simulation Game and Learning Platform // Journal of Economics Teaching. 2018. Vol. 2. No. 2. P. 92–103. DOI: 10.58311/jeconteach/892413d590665dfe858e06a93abd1697c16b00f7
7. Mendez-Carbajo D. Experiential learning in macroeconomics through FREDcast // International Review of Economics Education. 2019. Vol. 30. P. 100–137. DOI: 10.1016/j.iree.2018.05.004
8. Panteleeva T., Tikhonova E., Boykov A. Application of Case Study Method in Teaching Students Specialized in Economics // SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 99. Article no. 01003. DOI: 10.1051/shsconf/20219901003
9. Аузан А.А. Экономика всего. Как институты определяют нашу жизнь. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 160 с. ISBN: 978-5-91657-976-5.
10. Аузан А.А. Культурные коды экономики. Как ценности влияют на конкуренцию, демократию и благосостояние народа. М.: АСТ, 2022. 160 с. ISBN: 978-5-17-148122-3.
11. Черненко С.Е., Романенко К.Р. «Обречены на успех»: продвигающая сила школы, роль семьи и неравенство на пути олимпиадников в университет // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 213–238. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-213-238
12. Белоцерковский А.В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 26–31. EDN: UDQZVJ.
13. Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 31–36. EDN: UDQZVT.
14. Пилипенко С.А., Жидков А.А., Караваева Е.В., Серова А.В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 5–15. EDN: WBKJIT.
15. Кельчевская Н.Р., Ширинкина Е.В. Интеграция образовательных и профессиональных стандартов в условиях реформирования: проблемы и пути решения // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 1 (113). С. 16–25. DOI: 10.15826/umpra.2018.01.002
16. Елина Е.Г., Ковтун Е.Н., Родионова С.Е. Российское высшее образование в условиях профессиональной стандартизации: опыт, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. С. 9–27. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-9-27
17. Караваева Е.В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 5–12. EDN: ZXJGDx.
18. Прохоров В.А. Профессиональный стандарт и ФГОС бакалавриата // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1 (219). С. 31–36. EDN: YMVEPZ.
19. Чанг Ха-Дж. Как устроена экономика / пер. с англ. Е. Ивченко. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 480 с. ISBN: 978-5-00195-113-1.
20. Копеева Е.П. Международные стандарты учёта и финансовой отчётности: учебное пособие. Ярославль: Международная академия бизнеса и новых технологий, 2021. 124 с.
21. Эльгайтарова Н.Т., Чотчаева Д.Р. Понятие международных стандартов финансовой отчётности. Проблемы и перспективы внедрения в России // Управленческий учёт. 2022. № 11-1. С. 168–174. DOI: 10.25806/uu11-12022168-174

22. Крышка В.И. «Ядро» и «защитные» слои экономического знания в науке и высшем образовании // Экономика Профессия Бизнес. 2017. Т. 4. № 4. С. 32–41. URL: <http://journal.asu.ru/ec/article/view/3302> (дата обращения: 18.03.2023).
23. Бучинская О.Н., Стремоусова Е.Г. Проблемы обучения экономике в современных вузах // Российские регионы в фокусе перемен: сборник докладов XI междунар. конф., Екатеринбург, 17–19 ноября 2016 г. Т. 2. Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2016. С. 1093–1098. EDN: ZFMXLN.
24. Александров Д.Г. О проблемах преподавания экономической теории в российских вузах // Экономика. Налоги. Право. 2016. Т. 9, № 2. С. 118–127. EDN: WDLCDX.
25. Хайкин М.М., Базжина В.А. Проблемы преподавания экономической теории в техническом вузе // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 2. С. 33–46. EDN: THTWYX.
26. Байгушева И. А. Методическая система математической подготовки экономистов в вузе на основе формирования обобщённых методов решения типовых профессиональных задач: дис. ... д-ра пед. наук. Астрахань, 2015. 422 с. URL: <https://vspu.ru/sites/default/files/disfiles/dissertations/dissertaciya-baygusheva.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).
27. Байгушева И. А. Концепция математической подготовки экономистов к решению типовых профессиональных задач // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 3. С. 9–16. EDN: SBTXDP.

Статья поступила в редакцию 19.04.2023

Принята к публикации 21.06.2023

References

1. Konstantinova, L.V., Petrov, A.M., Shtykhno, D.A. (2023). Rethinking Approaches to the Level System of Higher Education in Russia in the Context of the Country's Withdrawal from the Bologna Process. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 9–24, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Tkhaqapsoev, 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.).
3. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I. (2021). Is the Transfer of Russian Engineering Education to the American Liberal Arts System Relevant? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 47–59, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-47-59 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Andreev, A.L. (2021). Humanitarian Contexts of Technical Education in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 62–72, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-62-72 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Watts, M., Schaur, G. (2011). Teaching and Assessment Methods in Undergraduate Economics: A Fourth National Quinquennial Survey. *The Journal of Economic Education*. Vol. 42, no. 3, pp. 294–309, doi: 10.1080/00220485.2011.581956
6. Rogmans, T. (2018). Teaching Macroeconomics with the Econland Simulation Game and Learning Platform. *Journal of Economics Teaching*. Vol. 2, no. 2, pp. 92–103, doi: 10.58311/jeconteach/892413d590665dfe858e06a93abd1697c16b00f7
7. Mendez-Carbajo, D. (2019). Experiential Learning in Macroeconomics Through FRED-cast. *International Review of Economics Education*. Vol. 30, pp. 100–137, doi: 10.1016/j.iree.2018.05.004
8. Panteleeva, T., Tikhonova, E., Boykov, A. (2021). Application of Case Study Method in Teaching Students Specialized in Economics. *SHS Web of Conferences*. Vol. 99, article no. 01003, doi: 10.1051/shsconf/20219901003

9. Auzan, A.A. (2014). *Ekonomika vsego. Kak instituty opredelyayut nasbu zhizn'* [The Economy of Everything. How Institutions Shape our Lives]. Moscow : Mann, Ivanov and Ferber, 160 p. ISBN: 978-5-91657-976-5. (In Russ.).
10. Auzan, A.A. (2022). *Kul'turnye kody ekonomiki. Kak tsennosti vliyayut na konkurenciyu, demokratiyu i blagosostoyaniye naroda* [Cultural Codes of the Economy. How Values Affect Competition, Democracy and the Well-Being of the People]. Moscow : AST, 160 p. ISBN: 978-5-17-148122-3. (In Russ.).
11. Chernenko, S.E., Romanenko, K.R. (2022). "Doomed to Success": Promoting School Power, Role of the Family, and Inequality on the Way of the Olympiads Winners to University. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 213-238, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-213-238 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Belotserkovsky, A.V. (2015). On Coordination of Educational and Professional Standards. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 26-31. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23929712_18512704.pdf. (accessed 18.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Senashenko, V.S. (2015). On the Correlation Between Professional Standards and Federal Educational Standards of Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 31-36. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23929713_38621804.pdf (accessed 18.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Pilipenko, S.A., Zhidkov, A.A., Karavaeva, E.V., Serova, A.A. (2016). On the Correlation Between Federal Educational Standards of Higher Education and Professional Standards: Problems, Possible Approaches, Recommendation on Actualization. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (202), pp. 5-15. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26202932_38035409.pdf. (accessed 18.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Kelchevskaya, N.R., Shirinkina, E.V. (2017). Integration of Educational and Professional Standards under Conditions of Reform: Problems and Ways of Solution. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 3 (109), pp. 92-99. doi: 10.15826/umpa.2018.01.002 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Elina, E.G., Kovtun, E.N., Rodionova, S.E. (2019). Russian Higher Education in Conditions of Professional Standardization: Experience, Challenges, Risks. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 6, pp. 9-27, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-9-27 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Karavaeva, E.V. (2017). Qualifications of Higher Education and Professional Qualifications: Harmonization with Efforts. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 5-12. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30770719_11936013.pdf (accessed 18.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Prokhorov, V.A. (2018). Professional Standard and Federal State Educational Standard for Undergraduate Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1 (219), pp. 31-36. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_32334328_56488320.pdf (accessed 18.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Chang, H.-J. (2014). *Economics: The User's Guide*. Pelican Books. (Russian translation by E. Ivchenko: Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2022, 480 p.). ISBN: 978-5-00195-113-1.
20. Kopeina, E.P. (2021). *Mezhdunarodnye standarty ucheta i finansovoj otchetnosti: uchebnoe posobie*. [International Accounting and Financial Reporting Standards: a textbook]. Yaroslavl : International Academy of Business and New Technologies, 124 p. (In Russ.).
21. Elgaytarova, N.T., Chotchaeva, D.R. (2022). The Concept of International Financial Reporting Standards. Problems and Prospects of Implementation in Russia. *Upravlencheskii uchët =*

- Management Accounting*. No. 11-1, pp. 168-174, doi: 10.25806/uu11-12022168-174 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Krishka, V.I. (2017). The “Core” and “Protective” Layers of Economic Knowledge in Science and Higher Education. *Ekonomika Professiya Biznes = Economics Profession Business*. Vol. 4, no. 4, pp. 32-41. Available at: <http://journal.asu.ru/ec/article/view/3302> (accessed: 18.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 23. Buchinsky, O.N., Stremousova, E.G. (2016). Problems Of Teaching Economics In The Universities. In: *Odinnadtsataya mezhdunarodnaya konferentsiya “Rossiiskie regiony v fokuse pere-men”* [Russian regions in the focus of change: XI International Conference, November 17-19, 2016]. Yekaterinburg: Publishing House of UMC UPI. Vol. 2, pp. 1093-1098. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29954604_16897714.pdf (accessed 18.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 24. Alexandrov, D.G. (2016). On the Problems of Teaching the Economic Theory at Russian High Schools. *Ekonomika. Nalogi. Pravo = Economics, taxes and law*. Vol. 9, no. 2, pp. 118-127. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26295649_49257943.pdf (accessed 18.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 25. Khaykin, M.M., Bazzhina, V.A. (2014). Problems of Teaching Economic Theory at Technical University. *Nauchnyi zhurnal NIU ITMO. Seriya: Ekonomika i ekologicheskii menedzhment*. [Scientific journal of NIU ITMO. Series: Economics and Environmental Management]. No. 2, pp. 33-46. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_22929444_61827676.pdf (accessed 18.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 26. Baigusheva, I. A. (2015). *Metodicheskaya sistema matematicheskoi podgotovki ekonomistov v vuze na osnove formirovaniya obobshchennykh metodov resheniya tipovykh professional'nykh zadach: diss. ... d-ra ped. nauk* [Methodological System of Mathematical Training of Economists at the University Based on the Formation of Generalized Methods for Solving Typical Professional Tasks: Doctor Sci. Thesis (Pedagogical)]. Astrakhan, 422 p. Available at: <https://vspu.ru/sites/default/files/disfiles/dissertations/dissertaciya-baygusheva.pdf> (accessed: 01.04.2023). (In Russ.).
 27. Baigusheva, I. A. (2014). The Concept of Mathematical Training of Economists to the Decisontypical Professional Tasks. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]. No. 3, pp. 9-16. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21467133_43935067.pdf (accessed 18.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 19.04.2023

Accepted for publication 21.06.2023

СОЦИОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ SOCIOLOGY OF HIGHER EDUCATION

Высшее образование в России

Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia

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

<http://vovr.elpub.ru>

Научно-исследовательская культура студентов российских университетов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-96-116

Амбарова Полина Анатольевна – д-р социол. наук, проф., SPIN-code: 1351-6671, ORCID: 0000-0003-3613-4003, borges75@mail.ru

Шаброва Нина Васильевна – канд. социол. наук, доцент, SPIN-code: 9074-1730, ORCID: 0000-0002-5694-1040, n.v.shabrova@urfu.ru

Кеммет Елена Викторовна – старший преподаватель, SPIN-code: 6369-2200, ORCID: 0000-0003-3967-8153, Elena.Kemmet@urfu.ru

Михайлова Анна Николаевна – студент, SPIN-code: 2853-8630, ORCID: 0000-0003-3912-5583, a.n.mikhailova@inbox.ru

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

Адрес: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

Аннотация. Статья посвящена обобщению результатов всероссийского социологического исследования научно-исследовательской культуры студентов (февраль–апрель 2023 г., $n=3\,032$ чел.). Цель статьи состоит в выявлении особенностей и противоречий научно-исследовательской культуры студентов в условиях современных отечественных вузов. Аргументируется продуктивность теоретико-методологической рамки изучения данной проблемы, разработанной на основе подхода Л.Н. Когана. В статье предлагается рассмотреть научно-исследовательскую культуру как способ развития сущностных сил студентов и выделить такие её структурные элементы, как когнитивный, аксиологический и праксеологический. В соответствии с разработанным теоретико-методологическим подходом дана характеристика научно-исследовательской культуры студентов. Результаты опроса позволили сделать вывод о наличии у большинства студентов интереса к науке и научному знанию как ценностям и одновременно – о формировании у активных в научном плане студентов критической оценки рисков, которые производят научные исследования. Выявлены проблемные зоны исследовательских компетенций студентов, мешающие «бесшовно» интегрировать студенческую и «взрослую» науку, в том числе методологические и организационные проблемные зоны. Показаны такие проблемные особенности праксеологического блока научно-исследовательской культуры студентов, как низкая вовлечённость в публикационные практики и толерантность к неэтичным исследовательским практикам.

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

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

© Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Кеммет Е.В., Михайлова А.Н., 2023.



Обосновано значимое влияние на формирование научно-исследовательской культуры студентов, преподавателей и научных наставников, выполняющих активизирующую и социализирующую функции. Практическая значимость исследования заключается в комплексном понимании состояния научно-исследовательской культуры студентов российских вузов, выявлении факторов, позитивно или негативно влияющих на её формирование и развитие. На этой основе возможна разработка научно обоснованных программ академического развития студентов, особенно в части научного трека.

Ключевые слова: научно-исследовательская культура студентов, научно-исследовательская деятельность студентов, вовлечённость студентов в научные исследования, научное наставничество

Для цитирования: Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Кеммет Е.В., Михайлова А.Н. Научно-исследовательская культура студентов российских университетов // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 96–116. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-96-116

Research Culture of Russian University Students

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-96-116

Polina A. Ambarova – Dr. Sci. (Sociology), Professor, SPIN-code: 1351-6671, ORCID: 0000-0003-3613-4003, borges75@mail.ru

Nina V. Shabrova – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, SPIN-code: 9074-1730, ORCID: 0000-0002-5694-1040, n.v.shabrova@urfu.ru

Elena V. Kemmet – Senior Lecturer, SPIN-code: 6369-2200, ORCID: 0000-0003-3967-8153, Elena.Kemmet@urfu.ru

Anna N. Mikhailova – Student, SPIN-code: 2853-8630, ORCID: 0000-0003-3912-5583, a.n.mikhailova@inbox.ru

Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia
Address: 19, Mira str., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the summarizing results of the sociological study of the research culture of students (February–April 2023, n=3,032 people). The aim of the article was to identify its features and contradictions in the conditions of modern Russian universities. The productivity of the theoretical and methodological framework for studying this problem, developed on the basis of L.N. Kogan's approach, is argued. The article proposes to consider the research culture as a way of developing the essential forces of students and to identify its structural elements such as cognitive, axiological and praxeological. In accordance with the theoretical and methodological approach, the characteristic of the research culture of students is given. The results of the survey allowed us to conclude that the majority of students have an interest in science and scientific knowledge as values, and at the same time – about the formation of a critical assessment of the risks that research produces among students who are active in scientific terms. The problem areas of students' research competencies that prevent the “seamless” integration of student and “adult” science, including methodological and organizational ones, have been identified. Such problematic features of the praxeological block of students' research culture as their low involvement in publication practices and tolerance to unethical research practices are shown. The significant influence of teachers and scientific

mentors performing activating and socializing functions on the formation of the research culture of students is substantiated. The practical significance of the research lies in a comprehensive understanding of the state of the research culture of students of Russian universities, identifying factors that influence (positively or negatively) its formation and development. On this basis, it is possible to develop scientifically based programs for the academic development of students, especially in terms of its scientific track.

Keywords: research culture of students, research activity of students, involvement of students in research, scientific mentoring

Cite as: Ambarova, P.A., Shabrova, N.V., Kemmet, E.V., Mikhailova, A.N. (2023). Research Culture of Russian University Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 96-116, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-96-116

Введение

Университетские программы академического развития студентов сегодня становятся актуальным направлением университетской образовательной и научной политики. Способная, мотивированная к научному творчеству студенческая молодёжь не только может выступить ресурсом системы воспроизводства академических кадров в будущем, но и принять участие в качестве младшего партнёра во «взрослых» научных проектах, обучаясь ещё в бакалавриате и магистратуре. Концепция студенчества как партнёра университетских научных программ и проектов в своём реальном, не имитационном, формате пока медленно находит себе место в российских университетах. Однако очевидно, что на её внедрение ориентирована современная институциональная поддержка молодёжной науки (гранты, конкурсы, стипендиальные программы), а значит, такой же вектор должен быть принят и вузами.

Разработка научного трека университетских программ академического развития студентов должна базироваться на результатах исследования научного потенциала и научно-исследовательской культуры (НИК) студенчества. Они служат отправной точкой планирования, определения форм и методов, объёма организационной поддержки развития студентов в научной сфере. Именно это обстоятельство актуализирует необходимость исследования НИК студентов российских вузов – с целью выявления её проблем

и условий формирования, реального уровня исследовательских компетенций студентов.

Изучение НИК студентов также проблематизируется необходимостью поиска релевантной теоретико-методологической рамки, которая охватывала бы многообразие проявлений научно-исследовательской работы студентов (НИРС). Разнообразие трактовок как базового понятия «культура», так и производного от него понятия «научно-исследовательская культура», с одной стороны, создаёт впечатление глубины и широты исследовательского поля, с другой – делает невозможным сопоставление результатов разных исследований. Соответственно, представляется актуальной разработка такого теоретико-методологического подхода, который позволил бы осуществить комплексное изучение НИК студентов и провести сравнительный анализ подобных исследований.

Цель статьи заключается в выявлении особенностей и противоречий НИК студентов современных российских университетов. Структура статьи обусловлена исследовательскими вопросами: 1) обоснованием теоретической рамки исследования; 2) рассмотрением структурных элементов НИК студентов; 3) обсуждением выявленных особенностей и противоречий в сопоставлении с другими исследованиями.

Обзор литературы

Систематические комплексные исследования НИК студентов в последние годы

были немногочисленны. При этом они носили чётко выраженный дисциплинарный характер и проводились в рамках педагогики и социологии.

Педагоги изучают данную проблему в двух аспектах: в первом, представляя формирование НИК как педагогический процесс; во втором, рассматривая формирование НИК студентов различных направлений подготовки. Так, понятие НИК студентов в общем педагогическом дискурсе и формы взаимодействия образовательной деятельности и НИРС рассматриваются в работах Н.В. Бордовской с соавторами [1], Н.В. Ардашевой [2], И.В. Носаевой [3], Л.В. Юркиной и А.О. Тамбовцевой [4]. Другая группа педагогов конкретизировала содержание НИК в контексте обучения в рамках тех или иных направлений подготовки. Так, О.В. Ерёмкина и Ю.Р. Ерёмкин посвятили свою работу развитию НИК у студентов педагогического университета в рамках образовательного процесса и усвоения культуры психолого-педагогической диагностики [5]. Р.А. Абсалямова с соавторами, Н.И. Сперанская и О.Е. Яцевич обобщили свой педагогический опыт формирования научно-исследовательских компетенций у магистрантов в процессе изучения иностранных языков [6; 7]. И.А. Абрамова выявила и обосновала педагогические условия формирования НИК студентов юридического профиля [8].

Среди социологических работ, носивших комплексный характер, прежде всего следует назвать исследование О.Н. Шиховой [9]. Она провела не только глубокий теоретический анализ понятия НИК на основании деятельностного и аксиологического подходов, но и эмпирически изучила потенциал образовательного пространства вуза с точки зрения возможностей развития исследовательской культуры, раскрыла особенности освоения современными студентами культуры исследовательской деятельности.

Современные зарубежные исследователи не осуществляют масштабных исследований рассматриваемой проблемы, переводя

её в плоскость практических рекомендаций [10]. Однако они активно используют понятие НИК для изучения взаимосвязи образовательного процесса и исследовательских практик обучающихся. Так, Дж. Гарде-Хансен и Б. Калверт показали эффективность обучения, основанного на исследованиях, уже на уровне бакалавриата. Результатом их работы стало доказательство того, что исследовательские практики повышают результативность освоения учебной программы уже на первых курсах обучения в университете [11].

Зарубежные авторы активно разрабатывают идею студентов как партнёров преподавателей и научных сотрудников университетов [12]. В таком ключе проведено исследование [13]. Их результаты показали, как происходит интеграция студентов в академическое сообщество и превращение их из «безгласных участников» в равноправных партнёров в ходе реализации совместного исследовательского проекта. Сквозь призму НИК Э. Ливни доказывает необходимость расширения исследовательского компонента учебных программ, начиная с бакалавриата, и изменения представлений о студентах только как «подмастерьях» взрослых исследователей [14]. Развивая ту же самую идею, А.В. Щепилова с соавторами осуществила попытку выяснить, как она воплощается в моделях университета в зарубежных странах и насколько она может быть адаптирована к российским вузам [15].

Высокой степенью разработанности отличается проблема организации НИРС в университетах. В этой линейке работ представлены исследования как обобщающего характера [16–18], так и локальные, посвящённые опыту конкретных университетов [19]. В них затрагиваются институциональные, организационно-управленческие проблемы НИРС, которые не касаются собственно НИК, но образуют контекст её формирования и развития. В них обсуждается влияние научно-исследовательских программ и инициатив, включая наличие лабораторий [20; 21], сти-

пендий и грантов, на развитие научной культуры студентов. Исследуются также такие факторы, как доступность ресурсов и инфраструктуры, наличие научных наставников и организационной поддержки [22–24].

Кроме того, существует целый пласт исследований, узко сфокусированных на отдельных компонентах НИК студентов. Один из таких акцентов сделан на психологических аспектах и мотивации студентов к научно-исследовательской работе (НИР) [25; 26], самоэффективности [27], влиянию социальной поддержки [28] и ощущения принадлежности к научному сообществу. Важным фактором, как отмечают исследователи, является поддержка мотивации студентов к НИР через предоставление возможности публикации студенческих научных работ или участия в конкурсах научных проектов [29].

Важное направление исследований НИРС посвящено его влиянию на развитие критического мышления [30], повышение академической успеваемости [31], возможностей трудоустройства и карьерных перспектив [32–34]. В литературе также рассматривается вопрос о гендерных различиях участия студентов в научной деятельности. Ряд исследователей указывает на то, что гендерные различия не являются фактором участия в НИР [35], но при этом отмечают существование неравенства в *STEM* областях [36]. В контексте изучения НИК студентов исследователи ставят вопрос о методах оценки эффективности НИРС [37] и предлагают использовать такие показатели, как количество и качество научных публикаций, участие в конференциях, получение наград и признаний и другие метрики [26].

Таким образом, обзор литературы, посвящённой научно-исследовательской культуре и деятельности студентов, позволяет, с одной стороны, сделать вывод об актуальности данной тематики как в отечественной, так и зарубежной науке. С другой стороны, он показывает отсутствие систематических исследований НИК студентов в последние годы, а

значит, подчёркивает актуальность такого исследования.

Теоретическая рамка исследования

В качестве основы теоретической рамки данного исследования была выбрана социологическая теория культуры А.Н. Когана, ставшая классической в российской социологии культуры. А.Н. Коганом было предложено объединить в исследовании феномена культуры три методологических подхода – гносеологический, аксиологический и деятельностный, поскольку они (в силу своего философского происхождения) наиболее ёмко охватывают социальную природу культуры. Кроме того, по мнению учёного, такой методологический синтез позволил отразить в трактовке культуры всё многообразие её функций.

Опираясь на теорию культуры А.Н. Когана [38], можно интерпретировать НИК студентов как меру и способ формирования и развития сущностных сил (способностей, потребностей, интересов, творческих возможностей) молодого человека в процессе его научно-исследовательской деятельности (НИД). В этом смысле понятие культуры отражает качество НИД, обеспечиваемое когнитивными, аксиологическими и праксеологическими её компонентами.

Когнитивные компоненты НИК представляют собой совокупность научных знаний и представлений, которыми обладает студент. Это не только знания научных теорий и концепций, методологии и методов науки, но и вненаучное знание об особенностях организации научной работы, научных и деловых коммуникациях в академическом сообществе, повседневном взаимодействии с его представителями. Одним словом, когнитивные компоненты НИК студентов включают в себя совокупность разнообразных знаний, в узком смысле обеспечивающих исследовательский процесс, в широком – функционирование студента как члена научного сообщества.

Аксиологические компоненты НИК студентов включают в себя отношение студентов к ценностям науки и научной деятельности. Ценности науки образуют надиндивидуальную реальность, по отношению к которой у студентов формируются ценностные установки, ценностные ориентации и ценностное отношение. Аксиологические компоненты формируют смысловое пространство, в котором реализуется НИРС, складываются ориентации на выбор науки как профессии, модели поведения и коммуникативные стратегии студентов в отношении других исследователей. Аксиологическое измерение НИК позволяет выявить значимость практик научного познания и научных коммуникаций для студентов (как на индивидуально-личностном, так и общностно-групповом уровне).

Праксеологический блок НИК студентов образован совокупностью научно-исследовательских практик, которым они научились у старшего поколения исследователей и развивают в своём опыте. Данный блок также включает нормы, выступающие регуляторами НИД. Нормы представляют собой требования научного сообщества к качеству НИД и поведению молодых исследователей. Степень интериоризации студентами этих норм служит важным индикатором уровня их НИК. А.Н. Коган придавал большое значение нормативным компонентам культуры, отмечая, что нормативность в целом присуща науке как институту и профессиональной деятельности учёных, выполняя функцию ориентирования их на мировые стандарты [39].

Все три блока тесно связаны между собой и позволяют реализовать человекотворческую функцию НИК. Она заключается в формировании и развитии личности молодого исследователя. НИК открывает студентам науку как сферу личностной и профессиональной самореализации. Наряду с профессиональным образованием, которое

погружает студентов в профессиональную культуру, НИРС предоставляет возможности – для кого-то дополнительные, для кого-то – основные – для накопления человеческого и социального капитала.

Эмпирическая база и методы

В основу статьи легли результаты эмпирического исследования, проведённого в феврале–марте 2023 г. Методом сбора информации выступил массовый онлайн-опрос студентов российских вузов. В нём приняли участие студенты из 37 вузов всех федеральных округов страны. Объём выборочной совокупности составил 3032 чел., предельная ошибка выборки не превышала 2%. Репрезентативность выборки обеспечивалась за счёт квотного отбора и формировалась на основе статистических данных по уровням (88% бакалавриат и специалитет, 12% магистратура) и направлениям подготовки (34% инженерно-техническое, 24% естественнонаучное, 18% гуманитарное, 25% социально-экономическое).

Анкета для сбора данных включала в себя блоки вопросов, нацеленных на изучение аксиологических, когнитивных и поведенческих компонентов НИК студенчества. Аксиологический компонент анализировался через отношение студентов к ценностям науки и научной деятельности, когнитивный – через оценку студентами знаний, необходимых для научной деятельности, поведенческий – через самооценку включённости студентов в различные научно-исследовательские практики.

Результаты

Аксиологический компонент НИК

Изучение отношения студентов к науке и научному знанию в данной работе начали с определения приоритетных для студенчества областей научного знания. Первые три строчки рейтинга областей научного знания¹, вы-

¹ Список состоял из 12 областей научного знания: биология и медицина, философия, физика и астрономия, экономические науки, инженерные науки, химия, социология и политология, история, психология, математика, IT-технологии, культура и искусство.

зывающих у студентов наибольший интерес, занимают психология (53%), культура и искусство (45%), IT-технологии (30%). Замыкают перечень математика (15%) и химия (10%). 4% опрошенных затруднились с выбором, а 2% отметили, что в представленном перечне нет тех областей науки, которые им интересны.

В ходе корреляционного анализа была выявлена связь между областями научного знания, которые вызывают интерес у студентов, и направлением их подготовки². С одной стороны, вполне закономерно, что студенты говорили об их интересе к тем областям, которые соответствуют профилю обучения: студенты инженерно-технических направлений подготовки – к инженерным наукам (46%), естественно-научных направлений подготовки – к биологии и медицине (66%), гуманитарного и социально-экономического – к психологии (66% и 58% соответственно). С другой стороны, психология, культура и искусство входят в приоритетные области научного знания и у «технарей» и «естественников». У студентов естественно-научных направлений подготовки психология стоит на втором месте (51%), культура и искусство – на третьем (39%), а у студентов инженерно-технических направлений подготовки психология располагается на третьем месте (40%), культура и искусство – на четвертом (36%). Вероятно, это свидетельствует о ситуации неудовлетворённой потребности в знаниях антропоцентричной и культурологической направленности у студентов естественно-научных и инженерно-технических направлений подготовки.

Исследование показало, что студенты проявляют стабильный познавательный интерес к науке и научному знанию. Они несколько раз в месяц и чаще смотрят научно-популярные фильмы и передачи (67%), читают научные и научно-популярные книги, статьи (61%) и обсуждают достижения науки и техники с друзьями (60%). Однако, сту-

денты достаточно редко читают материалы об учёных, инженерах и разработчиках (26% практически никогда, 26% несколько раз в год). Вероятно, это связано с теми конкретными источниками информации, которые используют студенты. Данный вывод автор сделал на основании корреляционного анализа. Он показал, что те студенты, которые встречали за последние 6 месяцев в СМИ/интернете материалы о российских молодых учёных, чаще говорили о том, что читают материалы об учёных вообще³.

Значимым результатом настоящего исследования является зафиксированная позитивная оценка студенческой молодёжью влияния науки на развитие общества. Об этом свидетельствует тот факт, что более 80% студентов согласились со всеми четырьмя позитивными высказываниями о науке (Табл. 1). Вместе с тем, почти треть респондентов признаёт некоторые негативные последствия развития науки и научного знания. В частности, 37% опрошенных считают научные знания источником разрушения устоявшихся представлений людей о мире, а 28% согласились с тем, что научные достижения приводят к ухудшению экологической ситуации, здоровья людей, способствуют появлению новых видов оружия.

Поскольку все компоненты НИК взаимосвязаны, то было важно выяснить наличие/отсутствие связи между ценностным отношением студентов к науке и научному знанию и их включённостью в НИД. Корреляционный анализ позволил сделать несколько ключевых выводов. Первый из них связан с тем, что участие студентов в НИД напрямую влияет на формирование чёткой позиции по отношению к науке и научному знанию. Данный вывод был сделан на основе анализа доли студентов, затруднившихся высказать своё мнение относительно предложенных им высказываний. По всем восьми высказываниям больше всего затруднений в оценке высказываний испы-

² Коэффициент Крамера 0,246; вероятность ошибки (значимость) 0,000.

³ Коэффициент Крамера 0,225; вероятность ошибки (значимость) 0,000.

Таблица 1

Мнение российских студентов о роли науки в жизни общества, % от числа ответивших

Table 1

Opinion of Russian Students about the Role of Science in Society, % of the number of respondents

Как Вы относитесь к следующим высказываниям...	Согласен	Не согласен	Затрудняюсь ответить
Наука – это источник развития общества	89,6	3,0	7,4
Благодаря научным достижениям ухудшается экология, здоровье людей, появляются новые виды оружия	28,2	40,7	31,1
Научные открытия и изобретения приносят пользу человечеству	83,1	3,8	13,1
Научные знания позволяют объяснить, как устроен мир	87,4	5,8	6,8
Наука – это источник деградации общества	11,1	77,6	11,3
Научные открытия и изобретения приносят вред человечеству	16,7	55,9	27,4
Благодаря научным достижениям развивается медицина, образование, промышленность	93,4	2,9	3,7
Научные знания разрушают устоявшиеся представления людей о мире	36,9	39,7	23,4

тывали студенты, которые не участвуют в НИД. Наиболее значимые различия в этом плане проявились в отношении высказывания «научные открытия и изобретения приносят вред человечеству». Почти треть (29%) опрошенных, которые не участвуют в НИД, испытывали трудность в формулировке своей позиции, тогда как среди студентов, которые на постоянной основе участвуют в НИД, таких было в 2 раза меньше (15%).

Второй вывод, который позволил сделать корреляционный анализ взаимосвязи ценностного отношения студентов к науке и научному знанию и их включённости в НИД, – более критическая оценка негативных сторон науки и научных достижений студентами, которые на постоянной основе участвуют в НИД, чем студентами, которые не вовлечены в данный вид деятельности. Стоит отметить, что в отношении позитивных высказываний о роли науки в жизни общества значимых различий между участвующими и не участвующими в НИД нет. И те, и другие позитивно оценивают влияние науки на развитие общества. Но что касается негативных высказываний, то здесь ситуация совершенно иная. Со всеми четырьмя негативными высказываниями о науке и научном знании те,

кто участвует в НИД, соглашались гораздо больше. Наибольшие различия были выявлены в отношении двух высказываний:

– «наука – это источник деградации общества» (34% тех, кто на постоянной основе участвует в НИД, согласился с данным утверждением, тогда как среди тех, кто не участвует в НИД, таких было почти в четыре раза меньше (только 9%));

– «научные открытия и изобретения приносят вред человечеству» (33% тех, кто на постоянной основе участвует в НИД, согласился с данным утверждением, тогда как среди тех, кто не участвует в НИД, таких было в два раза меньше (только 15%)).

Вероятно, полученные результаты могут говорить о том, что, включаясь в НИД, студенты начинают более чётко и глубоко понимать риски научных открытий и достижений, а это особенно актуализирует вопросы, связанные с этической стороной деятельности учёных. Радует тот факт, что большинство опрошенных (82%) считает, что учёный всегда должен думать о том, как будут использоваться его открытия и изобретения. Доля тех, кто считает, что учёный не должен обращать внимание на то, как его открытия и изобретения будут использоваться, невелика (4%). Однако 14% опрошенных полага-

ют, что учёного не должно заботить то, как будут использоваться его открытия. По их мнению, эту функцию должно взять на себя государство.

В завершении исследования аксиологического компонента НИК российских студентов респондентам было предложено ответить на прожективный вопрос об их отношении к намерению друга/родственника работать по профессии учёного. При помощи данного вопроса хотели выяснить ценностное отношение современных студентов к науке как профессиональной деятельности. Оказалось, профессия учёного не вызывает у студентов негативных эмоций. Большинство из них (около 80%) положительно отнеслись бы к решению людей из своего ближайшего окружения стать учёным. Только 2% опрошенных не хотели бы, чтоб их близкие занимались наукой.

Когнитивный компонент НИК

Данный компонент был изучен, в первую очередь, через самооценку студентами знаний, необходимых для научной деятельности, которыми они обладают. Как видно из *таблицы 2*, в целом студенты считают, что они обладают необходимым базовым уровнем знаний для осуществления научной деятельности. Свои знания по большинству этапов (отдельных элементов) научного исследования респонденты оценили на 3 балла по шкале от 0 до 5. Особенно позитивно студенты оценивают свои знания о том, как сформулировать цель, задачи, гипотезы исследования (43% респондентов оценили их как высокие) и научных теорий и концепций той области знаний, по которой они обучаются (41% респондентов определили их как высокие). Однако результаты исследования позволили выявить проблемные зоны знаниевой компоненты НИК студентов. Студенты практически не знают как написать заявку на грант (только 16% респондентов оценили эти знания как высокие) и как подготовиться

к конкурсу научных работ (лишь каждый пятый студент оценил эти знания как высокие).

Корреляционный анализ не выявил значимых связей⁴ между оценкой студентами уровня своих знаний, необходимых для научной деятельности, и такими характеристиками студентов, как пол, уровень и направление подготовки, успешность в обучении. Вместе с тем выяснилось, что высокий уровень знаний респондентов о том, как осуществлять научную деятельность, по всем изученным этапам (элементам) и видам НИД коррелирует с включённостью студентов в исследования. Проиллюстрируем это на примере наиболее проблемных в плане знаний студентов видов НИД – написании заявки на грант и подготовки к конкурсу научных работ. И в том, и в другом случае студенты, на постоянной основе включённые в НИД, в 3,5 раза больше, чем студенты не участвующие в НИД, оценивают свои знания как высокие.

Одним из ключевых видов НИД является публичное представление результатов своей работы, поэтому в рамках изучения когнитивного компонента НИК студентов их просили оценить свои умения в подготовке научных текстов (*Табл. 3*). Выяснилось, что более трети опрошенных студентов никогда не занимались ни одной из четырёх форм подготовки научных текстов, предложенных для оценки. Чуть более позитивной выглядит ситуация по двум формам подготовки научных текстов – по подготовке письменных тезисов на конференцию и по устному выступлению на научном мероприятии. В первом случае 35% респондентов отметили, что справляются с данным видом деятельности самостоятельно и особых сложностей у них не возникает, а во втором такую оценку дали 32%.

Важно отметить, что ещё треть респондентов (33%) готовит тезисы доклада на конференцию и тексты устного выступления на научном мероприятии, прибегая к помощи (*Табл. 3*). При этом в помощи наставника

⁴ Значимые связи отсутствуют или значение коэффициента Крамера менее 0,100.

Таблица 2

Субъективная оценка студентами уровня своих знаний, необходимых для научной деятельности*

Table 2

Subjective Assessment by Students of the Level of Their Knowledge Necessary for Scientific Activity

Этапы (элементы) и виды НИД	Среднее	Мода	Медиана	Уровень знаний		
				Низкий	Средний	Высокий
Я знаю научные теории и концепции той области знаний, по которой обучаюсь	3,03	3	3	14,2	45,0	40,8
Я знаю, как сформулировать тему исследования, статьи	2,89	3	3	18,8	43,3	37,9
Я знаю, как разработать программу исследования	2,47	3	3	27,8	46,5	25,7
Я знаю, как сформулировать цель, задачи, гипотезы исследования	2,98	4	3	18,6	38,7	42,7
Я знаю, как подобрать методы и инструментарий исследования	2,73	3	3	22,8	42,8	34,4
Я знаю, как провести прикладное (эмпирическое) исследование	2,24	3	2	35,5	39,9	24,6
Я знаю, как проанализировать данные своего исследования	2,68	3	3	25,5	39,1	35,4
Я знаю, как оформить результаты научного исследования	2,57	3	3	29,0	38,0	33,0
Я знаю, как написать заявку на грант	1,72	0	2	49,8	34,5	15,7
Я знаю, как подготовиться к конкурсу научных работ	2,05	0	2	40,8	39,1	20,1

* Уровень знаний студентов, необходимых для научной деятельности, замерялся посредством субъективной оценки респондентами своих знаний для осуществления различных аспектов научной деятельности в баллах (от 0 до 5, где 0 – очень плохие, а 5 – отличные). В ходе обработки эмпирической информации ответы респондентов были сгруппированы следующим образом: «низкий уровень знаний» (0-1 балл), «средний уровень знаний» (2-3 балла), «высокий уровень знаний» (4-5 баллов).

Таблица 3

Оценка студентами своих умений в подготовке научных текстов

Table 3

Students' Assessment of Their Skills in the Preparation of Scientific Texts

Формы подготовки научных текстов	Никогда этим не занимался	Делаю это только с помощью друзей, одногруппников, знакомых	Делаю это только с помощью наставника (научного руководителя)	Делаю это самостоятельно, сложностей не возникает
Подготовка письменных тезисов доклада на конференцию	32,9	7,8	23,9	35,4
Подготовка статьи в научный журнал	45,2	31,8	17,3	5,7
Подготовка устного выступления на научном мероприятии	35,9	6,7	25,5	31,9
Подготовка научно-популярного текста для СМИ социальной сети	46,4	24,1	6,5	23,0

(научного руководителя) нуждается каждый четвёртый. Последний вывод актуализирует вопрос о том, знают ли студенты, где и как найти научного наставника. Настоящее исследование показало, что только чуть более половины (60%) опрошенных студентов имеют представления о том, где и как найти научного наставника. Вполне ожидаемо, что более осведомлёнными в этом плане являются студенты, обучающиеся по программам магистратуры, чем бакалавриата и специалитета⁵; студенты, демонстрирующие успехи в обучении (те, которые учатся на «хорошо» и «отлично»), чем те, кто таких успехов не имеет (те, которые учатся на «удовлетворительно»)⁶; студенты, участвующие в НИД, чем те, кто не вовлечён в эту деятельность⁷.

Поведенческие компоненты НИК

Поведенческие компоненты были изучены посредством анализа включённости респондентов в различные виды научно-исследовательских практик. Прежде всего отметим, что в НИД вовлечено чуть более трети опрошенных (36%). Причём из них только около 5% занимаются наукой на постоянной основе.

В ходе исследования попытались выяснить, кто выступает инициатором включения студентов в НИД, и на какой основе (формальной/неформальной) оно строится. Выяснилось, что почти в половине случаев вовлечение студентов в НИД происходит благодаря педагогам: 34% опрошенных по инициативе преподавателя участвуют в НИД в рамках текущей учебной деятельности, а ещё 14% – на неформальной основе. По собственной инициативе в НИД включается почти треть опрошенных: самостоятельно проводят исследование на неформальной основе 19% опрошенных, ещё 11% – в рамках студенческого научного общества (клуба). Кроме того, часть студентов вовлекается в НИД благодаря такой новой

для вузов практике, как проектное обучение (16%). Реже всего студенты отмечали участие в коллективном или индивидуальном гранте – только 6%.

Подготовка статей и тезисов является наиболее часто встречающейся формой участия студентов в НИД. Её отметило 59% респондентов, вовлечённых в НИД, в то время как в целом по массиву имеют научные публикации только 20% студентов. Меньшее число студентов участвует в проведении исследований (50%), выступает с их результатами на конференции (41%), принимает участие в научных и творческих конкурсах (15%).

Поскольку представление результатов исследования в виде научной публикации является наиболее популярной практикой научно-исследовательской работы студентов, то важно было изучить, в каких изданиях публикуются студенты. Исследование показало, что почти половина статей студентов (48%) опубликована в изданиях, не входящих в перечень ВАК и не индексируемых в РИНЦ, *Scopus*, *WoS*. Ещё около 40% опрошенных студентов, имеющих научные публикации, представили результаты своей работы в сборниках материалов конференции. Важно отметить, что доля студентов, опубликовавших в высокорейтинговых изданиях, невелика. Статья в журнале из перечня ВАК имеется у 16% опрошенных, а в журнале, индексируемом в *WoS* или *Scopus* – 7%.

Низкий уровень вовлечённости российских студентов в НИД актуализировал исследовательский вопрос о тех трудностях, с которыми сталкиваются студенты в ходе данного вида деятельности. Большинство студентов, участвующих в НИД (62%), отметили, что имели определённые трудности при осуществлении НИД. Чуть более половины респондентов выделили такие проблемы в ходе НИД, как недостаток научно-исследовательских компетенций, опыта (53%) и большой объём учебной нагрузки (53%)

⁵ Коэффициент Крамера 0,155; вероятность ошибки (значимость) 0,000.

⁶ Коэффициент Крамера 0,102; вероятность ошибки (значимость) 0,000.

⁷ Коэффициент Крамера 0,198; вероятность ошибки (значимость) 0,000.

Таблица 4

Трудности, с которыми сталкиваются студенты в ходе осуществления НИД

Table 4

Difficulties Faced by Students in the Course of Carrying out Research Activities

Виды трудностей, с которыми сталкиваются студенты в ходе осуществления НИД	% от ответивших
Недостаток научно-исследовательских компетенций, опыта	52,6
Большой объём учебной нагрузки	52,6
Ограничение доступа к материально-технической базе (лабораториям, оборудованию, программному обеспечению и др.)	31,3
Недостаточный уровень самомотивации	23,4
Отсутствие наставника, помогающего решать возникающие проблемы	23,3
Затруднения с выбором темы исследования, статьи	23,3
Плохая осведомлённость по исследовательской проблеме	21,1
Высокий уровень требований к оформлению работ	20,2
Низкий уровень самоорганизации	19,8
Сложности межличностного взаимодействия с научным руководителем, конфликты с ним	12,7
Итого	280,3*

* Сумма больше 100%, т. к. респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

(Табл. 4). Треть опрошенных студентов сталкивается с проблемой ограниченного доступа к материально-технической базе (лабораториям, оборудованию, программному обеспечению и др.) (31%).

Для преодоления указанных выше трудностей студенты обращаются к одноклассникам (32%), друзьям (26%), родителям, родственникам (18%). Однако большинство опрошенных отметили, что основным источником помощи в решении трудностей выступают преподаватели (53%) и научные наставники (51%). Полученные результаты доказывают, что студенты нуждаются в помощи компетентных специалистов, имеющих знания и опыт и готовых ими делиться. Надо отметить ещё один важный момент. При решении проблем, возникающих в ходе своей НИД, студенты редко обращаются к администрации кафедры, института (только 8%) и в Совет молодых учёных (только 6%).

Особенностью выполнения НИД в студенческой среде и в то же время большой проблемой является использование «неэтичных» способов выполнения работы, та-

ких как компиляция, заимствование идей без ссылок на источник, просьба о включении в состав авторов работы без фактического участия над работой и др.⁸. Результаты исследования показали, что лишь половина опрошенных студентов (52%) отметила, что никогда не использовала ни один из представленных в вопросе «неэтичных» способов выполнения работы. Самыми распространёнными способами «неэтичного» поведения оказались компиляция научной статьи (35%), заимствование идей из научных статей без ссылок на источник (20%), использование чужих данных без ссылок на источник (11%). Кроме того, студенты прибегали к переписыванию чужих статей (8%), покупке готовой работы (статьи, исследования) (8%), обращению к студентам с просьбой включить себя в авторский коллектив статьи, доклада, исследования (7%), подаче статьи в платные журналы (6%).

Тревогу вызывают результаты корреляционного анализа, показавшие, что студенты, участвующие в НИД, больше прибегают к использованию «неэтичных»

⁸ Вопрос о использовании «неэтичных» способов выполнения работы был задан всем студентам: и тем, кто участвует в НИД, и тем, кто не участвует.

способов выполнения работ, чем студенты, не вовлечённые в НИД. По всем изученным способам «неэтичного» поведения наблюдается прямая связь: чем интенсивнее студент занимается НИД, тем больше он использует «неэтичные» способы её выполнения⁹. Полученные результаты могут свидетельствовать о неэффективности существующих способов вовлечения студентов в НИД. Большинство университетов материально стимулирует участие студентов в НИД (в виде стипендий, скидок на обучение, дополнительных баллов в студенческий рейтинг). Соответственно студенты стремятся получить эти преимущества. Ключевая цель НИД – получение важных, новых, а главное открытий высокого качества – становится для студентов менее значимой по сравнению с теми личными выгодами, которые они могут получить.

Основными причинами использования «неэтичных» способов выполнения работ студенты называют недостаток свободного времени (26%) и незнание того, как нужно выполнить научную работу или её отдельные элементы (23%). О проблеме отсутствия научного наставника, который мог бы помочь им с выполнением работы и дать необходимые знания по структуре и методам исследования, заявили 8% студентов. Среди других причин студенты отмечают желание получить хорошую оценку на экзамене/зачёте (18%), вынужденное выполнение НИР по требованию преподавателя (отсутствие желание заниматься этой работой) (9%), отсутствие строгого контроля за студенческими научными работами, а также необходимость сохранить высокую позицию в рейтинге студентов (по 8% соответственно).

Обсуждение и заключение

Сопоставление результатов проведённого исследования с выводами, ранее сделанными другими авторами, позволяет заключить, что разработанная автором теоретико-методологическая рамка обладает хорошим познавательным потенциалом. Она даёт комплексный взгляд на те аспекты НИК студентов, которые в других исследовательских проектах представлены по отдельности.

Прежде всего, можно в сравнительном анализе составить представление о ценностном отношении студентов к науке – её социальному статусу, престижу, общественной роли. Предыдущие исследования, посвящённые аксиологическому компоненту НИК, выявили достаточно противоречивое восприятие науки как в целом в общественном мнении россиян, так и в студенческой среде. Опрос «Циркона» в 2021 г. показал, что примерно 40% россиян считают науку непрестижной, 34% – неуважаемой профессией, 26% не доверяют российским учёным и той информации, которую они транслируют¹⁰. По данным ВЦИОМа (2021 г.), 38% россиян не интересовались достижениями науки, при этом общественный интерес к ним имел тенденцию снижения с начала 2010-х гг.¹¹. Такое же сложное отношение к науке почти 10 лет назад было зафиксировано В.Д. Разинской в исследовании студентов. Она сделала вывод о том, что к старшему курсу уменьшается доля тех, кто отмечает позитивную роль науки в развитии общества [40]. Подобное мнение было особенно характерно для студентов инженерно-технических специальностей.

Настоящее исследование показало, что сегодня студенты российских вузов в целом положительно относятся к науке и учёным. По-видимому, изменения вузовской научной

⁹ Коэффициент Крамера 0,151, вероятность ошибки (значимость) 0,000.

¹⁰ Отношение граждан России к науке, научным институтам и научным работникам: Краткий аналитический отчёт по результатам массового опроса населения, апрель 2021. URL: <https://www.zircon.ru/upload/iblock/36a/otnoshenie-grazhdan-rossii-k-nauke-nauchnym-institutam-i-nauchnym-rabotnikam.pdf> (дата обращения: 31.03.2023).

¹¹ Наука в России, её значение и ценность для общества. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/nauka-v-rossii-ee-znachenie-i-cennost-dlja-obshchestva> (дата обращения: 31.03.2023).

инфраструктуры и внимание к вузовской науке и учёным со стороны государства, которые ещё 10 лет назад негативно влияли на мнение студентов, сегодня, напротив, формируют его в позитивном ключе. Между тем, осторожное отношение к науке и её роли в развитии общества в студенческой среде сохраняется. Однако его причины имеют несколько иные основания: студенты чаще отмечают социальные, этические, экологические риски научных исследований; при этом негативные оценки выражают именно те студенты, которые активно вовлечены в НИР. Что касается зарубежных исследований, то в них уделяется больше внимания вопросам педагогических подходов к формированию ценностного отношения к науке и исследованиям среди школьников [41; 42], нежели среди студентов. А в исследованиях студенчества акцент делается на ценностных установках студентов к естественно-научному знанию [43].

Сформированность когнитивных компонентов НИК студентов в нашем исследовании трактуется как один из показателей готовности студентов к самостоятельному проведению исследований. В таком же функциональном ключе рассматривали другие авторы научно-исследовательскую компетентность студентов [44; 45]. Однако сравнительный анализ результатов данного и других исследований ограничен их методическими и дисциплинарными особенностями. Каждый автор формирует свой набор исследовательских компетенций, то сужая его до знания методологии, то расширяя до набора общепрофессиональных и личностных компетенций (например, коммуникативных). Кроме того, в силу особенностей дисциплинарной (педагогической) методики, большая часть исследований имеет маленькую выборку (до 200 чел., генеральная совокупность – студенты 1-2 вузов), либо вообще не имеет эмпирической верификации (носит характер теоретической или методической разработки). Набор исследовательских компетенций, близкий по структуре к нашему подходу, был

предложен Б.И. Бедным и А.А. Мироносом [46], но объектом их исследования выступали аспиранты, что также не даёт возможности корректного сравнения результатов.

Принимая во внимание все ограничения, тем не менее можно в целом сопоставить выводы авторов, касающиеся когнитивной составляющей НИК студентов. Все они носят критический характер, говорят о неготовности большей части студенчества российских вузов к проведению качественных исследований. Кстати, зарубежные учёные также отмечают данное обстоятельство как барьер на пути интеграции студентов, прежде всего бакалавриата, во «взрослую» вузовскую науку [12–14]. С одной стороны, состояние рассматриваемого компонента НИК у студентов первых ступеней высшего образования не может быть высокоразвитым. Учитывая, что современные школьные программы НИД учащихся не отличаются эффективностью, становится понятно, что, придя в вуз, студенты сталкиваются с иными требованиями и масштабами НИД. С другой стороны, очевидно, что только преодоление этого обстоятельства может дать студентам право на статус молодого исследователя и возможность считаться полноценным партнёром вузовских научных проектов.

Проблемы, выделенные автором в развитии поведенческого компонента НИК студента, активно обсуждаются как российскими, так и зарубежными авторами. Речь идёт о публикационной активности студентов и практиках академического мошенничества. Обобщая выводы разных исследований, стоит отметить, что публикационная деятельность студентов признаётся важнейшим компонентом и показателем НИК студентов, сферой, в которой сходятся и самореализационные устремления студентов и институциональные механизмы поддержки их исследовательской активности, включая научное наставничество. Представленное в данной работе исследование подтвердило вывод К. Акино-Канчари о том, что студенты не очень часто становятся авторами на-

учных журналов, а их статьи редко цитируются [47]. Однако можно считать, что это нормальная характеристика раннего этапа их академической (научной) карьеры, когда нарабатываются навыки академического письма и формируется капитал, позволяющий включать студентов в научные коллективы и грантовые проекты [48].

Что же касается использования студентами в НИР приёмов академического мошенничества, то полученные данные открывают новое направление исследований, поскольку, как правило, данная проблема рассматривается в контексте учебной деятельности студентов или как феномен «взрослой» науки. Специальных исследований проблемы академических девиаций в сфере НИРС не проводилось. Закладывая в теоретическую рамку и инструментарий исследования данную задачу, предполагалось увидеть положительную связь между степенью вовлечённости студентов в НИР, сформированностью у них когнитивных компонентов НИК и снижением доли студентов, прибегающих в ходе исследований к неэтичным приёмам. Однако неожиданно были получены иные результаты, заставляющие продолжить изучение выявленного противоречия.

Таким образом, проведённое исследование показало сохранение высокой степени актуальности проблемы НИК российских студентов. С одной стороны, оно подтвердило наличие проблемных её компонентов, которые традиционно выявлялись исследователями. С другой – выявило новые аспекты в ценностном и поведенческом элементах НИК студентов, которые проявляются в новых контекстах высшего образования. Предложенный автором исследовательский подход может быть использован не только для получения системного представления о качестве, особенностях и противоречиях НИК студентов. В практическом смысле он также применим для диагностики научного потенциала студентов при планировании масштабных вузовских научных проектов и программ, предполагающих интеграцию

взрослой и молодёжной науки. Ещё одно направление затронутой в статье тематики, имеющее актуальное практическое значение, связано с развитием вузовских практик научного наставничества, в ходе которых происходит «научная социализация» студентов. Исследование НИК студентов в этом случае показывает важнейшие задачи и зоны ответственности научных менторов, осознание которых позволяет выстроить целеориентированные программы работы с молодыми исследователями.

Литература

1. *Костромина С.Н., Розум С.И., Москвичева Н.А., Даринская А.А., Искра Н.Н.* Исследовательский потенциал студента: под ред. Н.В. Бордовской. М.: Русайнс, 2015. 264 с. DOI: 10.15216/978-5-4365-0452-0
2. *Ардашева Н.В.* Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2011. 22 с. URL: https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01005104943.pdf?ysclid=lx2cykaf5709758742 (дата обращения 15.04.2023).
3. *Носаева И.В.* Формирование исследовательской культуры социального педагога: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Тюмень, 2006. 48 с.
4. *Юркина А.В., Тамбовцева А.О.* Исследовательская культура студента: анализ понятия // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. 2021. № 2. С. 64–70. EDN: ARNTEW.
5. *Ерёмкина О.В., Ерёмкин Ю.А.* Развитие научно-исследовательской культуры будущих педагогов // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 1. С. 24–35. DOI: 10.37724/RSU.2020.53.1.001
6. *Абсаямова Р.А., Войтик Н.В., Полетаева О.Б.* Инструменты развития научно-исследовательской компетенции средствами профессионального иностранного языка в магистратуре // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 7. С. 297–300. EDN: FGTVBY.
7. *Сперанская Н.И., Яцевич О.Е.* Формирование научно-исследовательской компетенции магистрантов высшего учебного заведения на занятиях по иностранному языку // Вестник

- Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 4. С. 142–148. DOI: 10.26105/SSPU.2020.91.41.015
8. *Абрамова И.А.* Формирование научно-исследовательской культуры у студентов юридического профиля в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2012. 23 с. URL: https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01005500502.pdf?ysclid=ljx34bt4l6237076229 (дата обращения 12.04.2023).
 9. *Шихова О.Н.* Развитие исследовательской культуры современных студентов в вузе. М.: ИНФРА-М, 2018. 124 с. DOI: 10.12737/monography_59ddb078ca854.92207792
 10. Building a Culture of Research: Recommended Practices. The Report of Hanover Research. May 2014. URL: <https://www.hanoverresearch.com/media/Building-a-Culture-of-Research-Recommended-Practices.pdf> (дата обращения: 30.03.2023).
 11. *Garde-Hansen J., Calvert B.* Developing a Research Culture in the Undergraduate Curriculum // *Active Learning in Higher Education*. 2007. Vol. 8. № 2. P. 105–116. DOI: 10.1177/1469787407077984
 12. *Healey M., Flint A., Harrington K.* Students as partners: Reflections on a conceptual model // *Teaching & Learning Inquiry*. 2016. Vol. 4. № 2. P. 1–13. DOI: 10.20343/teachlearningqu.4.2.3
 13. *Blomsø S.O., Jakbøll R., Postholm M. B.* Student teachers' experience of participating in a research and development project in Norway // *Frontiers in Education*. 2023. № 8. DOI: 10.3389/educ.2023.1100336
 14. *Livny A.* A Student-Centered, Expanded Approach to the Undergraduate Research Experience // *PS: Political Science & Politics*. 2023. P. 1–6. DOI: 10.1017/S1049096523000379
 15. *Щепилова А.В., Гончарова В.А., Михайлова С.В., Бажанов А.Е., Алтамов В.В.* Современный университет: от модели к российской действительности // *Высшее образование в России*. 2017. № 12. С. 92–101. EDN: ZXJGHT.
 16. *Стромов В.Ю., Сысоев П.В.* Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // *Высшее образование в России*. 2017. № 10. С. 75–82. EDN: ZOWUHL.
 17. *Vasadze S.* Significance of Scientific-Research Activities in Field of Higher Education // *Vectors of social sciences*. 2022. DOI: 10.51895/VSS4/Vasadze
 18. *Healy M., Jenkins A.* Developing Undergraduate Research and Inquiry. York: Higher Education Academy, 2009. URL: <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/developing-undergraduate-research-and-inquiry> (дата обращения: 10.04.2023).
 19. *Bazhenov R.I.* Arranging Student Scientific Research as an Educational Technology: The Experience of Regional Universities of Russia // *Education Research International*. 2019. Vol. 2019. Article ID: 8358954. DOI: 10.1155/2019/8358954
 20. *Бархатова Д.А.* Организация научно-исследовательской деятельности студентов в условиях виртуальной международной лаборатории // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2016. № 3. С. 50–53. EDN: WVOXBD.
 21. *Дубровский А.В., Малыгина О.И.* Роль научно-исследовательской работы студентов в формировании современного университета // *Актуальные вопросы образования*. 2015. № 1. С. 126–130. EDN: XBXXAR.
 22. *Воронов А.С.* Развитие научно-исследовательского потенциала молодежи и популяризация науки среди школьников, студентов и молодых ученых России // *Государственное управление. Электронный вестник*. 2020. № 78. С. 198–228. DOI: 10.24411/2070-1381-2020-10040
 23. *Sargent E., Shaikh A., Marriott K.S., Porter T., Cannon-Rech D.N., Landge Sh.M.* Introducing the Remote Mentoring of Undergraduate Research Students (ReMentURS) Workshop Series: Initial Evaluation and Plans for Wider Implementation // *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2022. Vol. 16. № 1: Article 7. DOI: 10.20429/ijstol.2022.160107
 24. *Miller C.T., Drewery M., Waliczek T.M., Contreras R.N., Kubota C.* Engaging Undergraduate Students in Research // *HortTechnology*. 2023. Vol. 33. № 1. P. 1–7. DOI: 10.21273/HORTTECH05130-22
 25. *Евдошенко О.В., Кулагина Н.П.* Формирование мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности в условиях дистанционного обучения // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 3. С. 40. DOI: 10.17513/spno.30827
 26. *Родионова И.В.* Практика формирования интереса к научным исследованиям у студентов

- экономического вуза // Концепт. 2017. № 3. С. 238–247. EDN: ZERDHX.
27. Козловская Д.И., Козловская С.Н. Особенности самоактуализации и самоэффективности студентов в университете // ЦИТИСЭ. 2022. № 1. С. 378–394. DOI: 10.15350/2409-7616.2022.1.33
 28. Мафкина Е.Г. Система социальной поддержки студентов как компонент корпоративной культуры вуза // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2007. № 4. С. 33–39. EDN: LMBPXR.
 29. Коротков С.Г., Крылов Д.А., Бахтина Е.С. Педагогические условия организации научно-исследовательской деятельности студентов на внеаудиторных занятиях в вузе // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 33–40. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-33-40
 30. Османов М.М., Каширгов А.Х. Технологии развития критического мышления у студентов вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-3. С. 218–220. EDN: CDS DUT.
 31. Коган Е.А. Отношение студентов вузов к научно-исследовательской работе // Человеческий капитал. 2020. № 8. С. 179–187. DOI: 10.25629/HC.2020.08.17
 32. Казаков С.В. Перспективы научной карьеры в оценках студенческой молодежи (на материале социологического опроса в Санкт-Петербурге) // Социология науки и технологий. 2016. Т. 7. № 2. С. 144–157. EDN: WDIHIB.
 33. Семенова А.А. Привлекательность научной карьеры в оценках молодежи // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. 2021. № 7. С. 143–154. DOI: 10.24412/2414-9241-2021-7-143-154
 34. Латин П.М., Базелина Е.А. Мотивация студентов к выполнению научно-исследовательской работы и ее связь с установкой на построение академической карьеры в вузе // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2021. № 4. С. 662–672. DOI: 10.17072/2078-7898/2021-4-662-672
 35. Клименко Ю.А., Преображенский А.П., Мотунова Л.Н. К вопросу о научно-исследовательской деятельности студентов в высшей школе // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2020. № 2. С. 92–96. EDN: NCBTIV.
 36. Лебедева Н.В., Вилкова К.А. Почему девушки не выбирают STEM: гендерные различия в мотивационных ориентирах // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 3. С. 115–135. DOI: 10.14515/monitoring.2022.3.1923
 37. Печерская Е.А., Савеленок Е.А., Артамонов Д.В. Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу в университете: механизм и оценка эффективности // Инновации. 2017. № 8. С. 96–104. EDN: ZXJQFL.
 38. Коган Л.Н. Теория культуры. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1993. 160 с. ISBN 5-230-06692-X.
 39. Коган Л.Н. Социология культуры. Екатеринбург: УрГУ, 1992. 120 с. EDN: UDCUPW.
 40. Разинская В.Д., Журикова Е.С., Кузьмина Н.В. Проблемы формирования образа науки у современных студентов // Дискуссия. 2013. № 11. С. 78–82. EDN: RQPDAD.
 41. Fortus D., Touitou I. Changes to Students' Motivation to Learn Science // Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research. 2021. Vol. 3. Article number: 1. DOI: 10.1186/s43031-020-00029-0
 42. Snively G. Changing Students' Perceptions of Scientists, the Work of Scientists, and Who Does Science // Knowing Home: Braiding Indigenous Science with Western Science. Book 1: ed. by G. Snively, W.L. Williams. Victoria: University of Victoria, 2016. P. 147 161. URL: <https://greatbearrainforesttrust.org/wp-content/uploads/2018/05/Knowinghomebook1.pdf> (дата обращения: 10.04.2023).
 43. Akgun S., Kaya E. How Do University Students Perceive the Nature of Science? // Sciences & Education. 2020. Vol. 29. P. 299–330. DOI: 10.1007/s11191-020-00105-x
 44. Федорова М.А., Завьялов А.М. Диагностика готовности студентов технического вуза к научно-исследовательской деятельности // Образование и наука. 2014. № 1. С. 132–145. EDN: QBUTRF.
 45. Шадчин И.В. Формирование готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Интеграция образования. 2012. № 1. С. 14–18. EDN: OWMJZR.
 46. Бедный Б.И., Мироснос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры: моногра-

- фия. Нижний Новгород: ННГУ, 2008. 219 с. ISBN 978-5-91326-100-7
47. Aquino-Canchari C.R., Osco-Mueras A.J., Santivacez-Isla L.A., Huamón Castillyn K.M. Accessibility to Student Publication in Dental Journals in the World // *Brazilian Journal of Oral Sciences*. 2022. № 21: e226694. DOI: 10.20396/bjos.v21i00.8666694
48. Кирюшина М.А., Алексеева Я.И., Рудаков В.Н. Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций: информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 40 с. DOI:10.17323/978-5-7598-2764-1
- Благодарности.** Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 23-28-01291, <https://rscf.ru/project/23-28-01291/>.
- Статья поступила в редакцию 01.06.2023
Принята к публикации 09.07.2023

References

1. Research Capability of a Student / S.N. Kostromina, S.I. Rozum, N.L. Moskvicheva et al. (2015); Bordovskaya N.V. (ed.). M.: Rusience, 264 p., doi: 10.15216/978-5-4365-0452-0 (In Russ.).
2. Ardasheva, N.V. (2011). *Formirovanie issledovatel'skoj kul'tury studentov v uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti: Avtoref. diss. ... kand. pedagog. nauk* [Formation of students' research culture in educational and cognitive activity: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Kemerovo, 22 p. Available at: https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01005104943.pdf?ysclid=ljx2cykaf5709758742 (accessed 15.04.2023). (In Russ.).
3. Nosaeva, I.V. (2006). *Formirovanie issledovatel'skoj kul'tury social'nogo pedagoga: Avtoref. diss. ... doc. pedagog. nauk* [Formation of the research culture of a social pedagogue: Doctor Thesis (Pedagogy)]. Tyumen, 48 p. (In Russ.).
4. Yurkina, L.V., Tambovtseva, A.O. (2021). Student's Research Culture: Concept Analysis. *Vestnik gosudarstvennogo humanitarno-tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of the State University of Humanities and Technology*. No. 2, pp. 64–70. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_46233421_35884835.pdf (accessed 07.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Eryomkina, O.V., Eryomkin YU.L. (2020). Development of research culture of future teachers. *Psichologo-pedagogicheskij poisk = Psychological and pedagogical search*. No. 1, pp. 24–35, doi: 10.37724/RSU.2020.53.1.001 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Absalyamova, R.A., Vojtik, N.V., Poletaeva, O.B. (2019). Tools for the development of research competence by means of a professional foreign language in the magistracy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Questions of theory and practice*. No. 7, pp. 297–300. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_38532974_47442452.pdf (accessed 07.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Speranskaya, N.I., Yacevich, O.E. (2020). Formation of research competence of undergraduates of a higher educational institution in foreign language classes. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Surgut State Pedagogical University*. No. 4, pp. 142–148, doi: 10.26105/SSPU.2020.91.41.015 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Abramova, I.A. (2012). *Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kul'tury u studentov yuridicheskogo profilya v processe obucheniya v vuze: Avtoref. diss. ... kand. pedagog. nauk* [Formation of a research culture among law students in the process of studying at a university: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Vladikavkaz, 23 p. Available at: https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01005500502.pdf?ysclid=ljx34bt4l6237076229 (accessed 07.03.2023). (In Russ.).
9. Shikhova, O.N. (2018). *Development of Research Culture of Modern Students at the University*. Moscow: INFRA-M. 124 p., doi: 10.12737/monography_59ddbc078ca854.92207792 (In Russ.).
10. Building a Culture of Research: Recommended Practices. The report of Hanover Research. May 2014. Available at: <https://www.hanoverresearch.com/media/Building-a-Culture-of-Research-Recommended-Practices.pdf> (accessed: 30.03.2023).

11. Garde-Hansen, J., Calvert, B. (2007). Developing a Research Culture in the Undergraduate Curriculum. *Active Learning in Higher Education*. Vol. 8, no. 2, pp. 105-116, doi: 10.1177/1469787407077984
12. Healey, M., Flint, A., Harrington, K. (2016). Students as Partners: Reflections on a Conceptual Model. *Teaching & Learning Inquiry*. Vol. 4, no. 2, pp. 1-13, doi: 10.20343/teachlearningqu.4.2.3
13. Blomse S.Ø., Jakhelln, R., Postholm, M. B. (2023). Student Teachers' Experience of Participating in a Research and Development Project in Norway. *Frontiers in Education*. No. 8, doi: 10.3389/feduc.2023.1100336
14. Livny, A.A (2023). Student-Centered, Expanded Approach to the Undergraduate Research Experience. *PS: Political Science & Politics*. No. 1, pp. 1-6, doi: 10.1017/S1049096523000379
15. Shchepilova, A.V., Goncharova, V.A, Mihajlova, S.V., Bazhanov, A.E., Alpatov, V.V. (2017). Modern University: from the Model to the Russian reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 92-101. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30770729_41658151.pdf (accessed 07.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Stromov, V.Yu., Sysoev, P.V. (2017). The Model of the Organization of Research Activities of Students at the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 75-82. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/1168/1009> (accessed 07.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Vasadze, S. (2022). Significance of Scientific-Research Activities in Field of Higher Education. *Vectors of Social Sciences*, doi: 10.51895/VSS4/Vasadze
18. Healy, M., Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York: Higher Education Academy. Available at: <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/developing-undergraduate-research-and-inquiry> (accessed: 10.04.2023).
19. Bazhenov, R.I. (2019). Arranging Student Scientific Research as an Educational Technology: The Experience of Regional Universities of Russia. *Education Research International*. Vol. 2019, article ID: 8358954, doi: 10.1155/2019/8358954
20. Barhatova, D.A. (2016). Organization of Research Activities of Students in the Conditions of a Virtual International Laboratory. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*. No. 3, pp. 50-53. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_27124841_61195962.pdf (accessed 07.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
21. Dubrovskij, A.V., Malygina, O.I. (2015). The Role of Students' Research Work in the Formation of a Modern University. *Aktual' nye voprosy obrazovaniya = Current issues of education*. No. 1, pp. 126-130. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_27413965_30405404.pdf (accessed 07.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
22. Voronov, A.S. (2020). Development of the research potential of youth and popularization of science among schoolchildren, students and young scientists of Russia. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyj vestnik = State Administration. Electronic Bulletin*. No. 78, pp. 198-228, doi: 10.24411/2070-1381-2020-10040 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Sargent, E., Shaikh, A., Marriott, K.S., Porter, T., Cannon-Rech, D.N., Landge, Sh.M. (2022). Introducing the Remote Mentoring of Undergraduate Research Students (ReMentURS) Workshop Series: Initial Evaluation and Plans for Wider Implementation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. Vol. 16, no. 1, article 7, doi: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2022.160107> (In Eng.).
24. Miller, C.T., Drewery, M., Waliczek, T.M., Contreras, R.N., Kubota, C. (2023). Engaging Undergraduate Students in Research. *HortTechnology*. Vol. 33, no. 1, pp. 1-7, doi: 10.21273/HORT-

- TECH05130-22 (In Eng.).
25. Evdoshenko, O.V., Kulagina, N.P. (2021). Formation of Students' Motivation for Research Activities in the Conditions of Distance Learning. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*. No. 3, p. 40, doi: 10.17513/spno.30827. (In Russ., abstract in Eng.).
 26. Rodionova, I.V. (2017). The practice of forming interest in scientific research among students of an economic university. *Koncept = Concept*. No. 3, pp. 238-247. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/770271.htm> (accessed: 14.04.2023). (In Russ.).
 27. Kozlovskaya, D.I., Kozlovskaya, S.N. (2022). Features of self-actualization and self-efficacy of students at the university. *CITISE = CITISE*. No. 1, pp. 378-394, doi: 10.15350/2409-7616.2022.1.33 (In Russ., abstract in Eng.).
 28. Markina, E.G. (2007). The System of Social Support of Students as a Component of the Corporate Culture of the University. *Izvestiya vysshibh uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Obshchestvennye nauki = News of higher educational institutions. Volga region. Social sciences*. No. 4, pp. 33-39. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_13620718_27086160.pdf (accessed: 14.03.2023). (In Russ.).
 29. Korotkov, S.G., Krylov, D.A., Bahtina, E.S. (2020). Pedagogical Conditions of the Organization of Research Activities of Students in Extracurricular Classes at the University. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Mari State University*. Vol. 14, no. 1, pp. 33-40, doi: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-33-40 (In Russ., abstract in Eng.).
 30. Osmanov, M.M., Kashirgov, A.H. (2020). Technologies for the Development of Critical Thinking Among University Students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 68-3, pp. 218-220. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44325473_78261849.pdf (accessed 07.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 31. Kogan, E.A. (2020). Attitude of University Students to Research Work. *Chelovecheskij kapital = Human capital*. No. 8, pp. 179-18, doi: 10.25629/HC.2020.08.17 (In Russ., abstract in Eng.).
 32. Kazakov, S.V. (2016). Prospects of a Scientific Career in the Assessments of Students (Based on the Material of a Sociological Survey in St. Petersburg). *Sociologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science and Technology*. Vol. 7, no. 2, pp. 144-157. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26290675_36457497.pdf (accessed 07.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 33. Semenova, A.A. (2021). The Attractiveness of a Scientific Career in the Assessments of Young People. *Problemy deyatel'nosti uchenogo i nauchnyh kolektivov = Problems of the Activity of a Scientist and Research Teams*. No. 7, pp. 143-154, doi: 10.24412/2414-9241-2021-7-143-154 (In Russ., abstract in Eng.).
 34. Lapin, P.M., Balezina, E.A. (2021). Motivation of Students to Perform Research Work and its Connection with the Mindset of Building an Academic Career at a University. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psibologiya. Sociologiya = Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*. No. 4, pp. 662-672, doi: 10.17072/2078-7898/2021-4-662-672 (In Russ., abstract in Eng.).
 35. Klimenko, Yu.A., Preobrazhenskij, A.P., Motunova, L.N. (2020). On the Issue of Research Activities of Students in Higher School. *Vestnik Voronezhskogo instituta vysokih tekhnologii = Bulletin of the Voronezh Institute of High Technologies*. No. 2, pp. 92-96. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44192517_50794656.pdf (accessed 07.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 36. Lebedeva, N.V., Vilkova, K.A. (2022). Why Girls Don't Choose STEM: Gender Differences in Motivational Guidelines. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye*

- peremeny* = *Monitoring public opinion: Economic and social changes*. No. 3, pp. 115-135, doi: 10.14515/monitoring.2022.3.1923 (In Russ., abstract in Eng.).
37. Pecherskaya, E.A., Savelenok, E.A., Artamonov, D.V. (2017). Involvement of students in research work at the University: mechanism and evaluation of effectiveness. *Innovacii = Innovations*. No. 8, pp. 96-104. Available at: <https://maginnov.ru/assets/files/volumes/2017.08/vovlechenie-studentov-v-nauchno-issledovatel'skuyu-rabotu-v-universitete-mehanizm-i-ocenka-effektivnosti.pdf> (accessed 07.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 38. Kogan, L.N. (1993). *Theory of Culture*. Yekaterinburg: Ural State University. 160 p. (In Russ.).
 39. Kogan, L.N. (1992). *Sociology of Culture*. Yekaterinburg: Ural State University. 120 p. Available at: <http://hdl.handle.net/10995/40853> (accessed 07.03.2023). (In Russ.).
 40. Razinskaya, V.D., Zhiryakova, E.S., Kuz'minova, N.V. (2013). Problems of Forming the Image of Science Among Modern Students. *Diskussiya = Discussion*. No. 11, pp. 78-82. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_20956068_56602303.pdf (accessed 07.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 41. Fortus, D., Touitou, I. (2021). Changes to Students' Motivation to Learn Science. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. Vol. 3, article number: 1, doi: 10.1186/s43031-020-00029-0
 42. Snively, G. (2016). *Changing Students' Perceptions of Scientists, the Work of Scientists, and Who Does Science. Knowing home: Braiding indigenous science with Western science. Book 1* / Ed. by G. Snively, W.L. Williams. Victoria: University of Victoria, pp. 147-161. Available at: <https://greatbearrainforesttrust.org/wp-content/uploads/2018/05/Knowinghome-book1.pdf> (accessed 10.04.2023).
 43. Akgun, S., Kaya, E. (2020). How Do University Students Perceive the Nature of Science? *Sciences & Education*. Vol. 29, pp. 299-330, doi: 10.1007/s11191-020-00105-x
 44. Fedorova, M.A., Zav'yalov, A.M. (2014). Diagnostics of Readiness of Students of a Technical University for Research Activity. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*. No. 1, pp. 132-145. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21213756_93659188.pdf (accessed 07.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 45. Shadchin, I.V. (2012). Formation of University Students' Readiness for Research Activities. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*. No. 1, pp. 14-18. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18934920_54196298.pdf (accessed 07.03.2023). (In Russ.).
 46. Bednyj, B.I., Mironos, A.A. (2008). *Training of Scientific Personnel in Higher Education. The State and Trends of Postgraduate Studies: Monograph*. Nizhny Novgorod: NNSU. 219 p. (In Russ.).
 47. Aquino-Canchari, C.R., Osco-Mueras, A.J., Santivacez-Isla, L.A., Huamón Castillyn, K.M. (2022). Accessibility to student publication in dental journals in the world. *Brazilian Journal of Oral Sciences*. No. 21, e226694, doi: 10.20396/bjos.v21i00.8666694
 48. Kiryushina, M.A., Alekseeva, Ya.I., Rudakov, V.N. (2023). *Teaching Practices of Employees of Universities and Scientific Organizations*. Moscow: Higher School of Economics, 40 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2764-1 (In Russ.).

Acknowledgements. The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation № 23-28-01291, <https://rscf.ru/project/23-28-01291/>.

The paper was submitted 01.06.2023

Accepted for publication 09.07.2023

Университетская среда в оценках студенчества: кейс Российского университета транспорта

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-117-134

Быков Михаил Юрьевич – канд. ист. наук, доцент, заведующий кафедрой «Психология, социология, государственное и муниципальное управление», SPIN-код: 1469-0365, AuthorID: 982445, ORCID: 0000-0002-3741-3154, bicmy@mail.ru

Российский университет транспорта, г. Москва, Россия

Адрес: 127994, г. Москва, ГСП-4, ул. Образцова, д. 9, стр. 9

Красниковский Владимир Ярославович – канд. экон. наук, доцент кафедры «Социология и культурология», SPIN-код: 4258-1979, AuthorID: 355792, krvl2007@yandex.ru

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, г. Москва, Россия

Адрес: 105005, г. Москва, 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1

Матвеева Наталья Юрьевна – канд. социол. наук, доцент кафедры «Психология, социология, государственное и муниципальное управление», ResearcherID: K-7531-2015, SPIN-код: 8543-5921, ORCID: 0000-0001-9581-125X, pmatveyev@yandex.ru

Ярина Евгения Владиславовна – старший преподаватель кафедры «Психология, социология, государственное и муниципальное управление», SPIN-код: 8341-3855, mysladkaya@mail.ru

Российский университет транспорта, г. Москва, Россия

Адрес: 127994, г. Москва, ГСП-4, ул. Образцова, д. 9, стр. 9

***Аннотация.** Среда университета включает как материальные, так и нематериальные факторы, подверженные в настоящее время активным изменениям, что связано как с развитием информационных технологий, так и с новыми потребностями молодёжи. Поэтому отношение обучающихся к их университетской среде является актуальной тематикой исследований. В Российском университете транспорта (РУТ (МИИТ)) был проведён опрос студентов в онлайн-формате, в ходе которого им задавался открытый вопрос относительно университетских проблем и развития университета. Результаты анализа показали, что наибольшее значение для современных студентов имеют проблемы, связанные с коммуникацией и взаимопониманием, учётом их мнений и интересов. Были высказаны пожелания к профессорско-преподавательскому составу, от которого требуется как умение понятно изложить предмет, так и наличие индивидуального и уважительного подхода к каждому студенту. Нельзя забывать и о потребности современных студентов в получении практико-ориентированных современных знаний и навыков, нередко ассоциируемых с необходимостью омоложения педагогических кадров. Уделено внимание аспектам, связанным с совершенствованием инфраструктуры вуза, учебного процесса. Раскрыты проблемы, относящиеся к внеучебной научной и об-*

разовательной жизни университета, культурной и спортивной деятельности, вопросам экологии, расписания и режима занятий, работы учебных отделов. Развитие в вузе политического воспитания, патриотизма зависит от небольших, но результативных мероприятий и наличия организующего актива. Новизна полученных данных обусловлена тем, что ответы на открытый вопрос всегда отличаются от мнений, полученных в ходе опросов с заранее предложенными вариантами ответов, и дают возможность выявления скрытых тенденций общественного мнения. Респонденты в этом случае высказывают то, что их беспокоит прежде всего, выражают пожелания, приходящие в голову первыми, без «подсказок». Полученные выводы говорят о необходимости выработки стратегии совершенствования образовательной среды вуза, направленной на развитие возможностей прямой коммуникации, увеличение неформальных, понимающих взаимодействий.

Ключевые слова: студенческая молодёжь, социологический опрос, коммуникация в вузе, учебный процесс, инфраструктура вуза, университетская среда, отношение студентов к преподавателям

Для цитирования: Быков М.Ю., Красниковский В.Я., Матвеева Н.Ю., Ярина Е.В. Университетская среда в оценках студенчества: кейс Российского университета транспорта // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 117–134. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-117-134

University Environment in Student Assessments: Case of the Russian University of Transport

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-117-134

Mikhail Yu. Bykov – Cand. Sci. (History), Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Sociology, State and Municipal Administration, SPIN-code: 1469-0365, AuthorID: 982445, ORCID: 0000-0002-3741-3154, bicmy@mail.ru

Russian University of Transport, Moscow, Russia

Address: 9, bldg. 9, Obraztsova str., GSP-4, Moscow, 127994, Russia

Vladimir Ya. Krasnikovskiy – Cand. Sci. (Economy), Associate Professor, Department of Sociology and Cultural Studies, SPIN-code: 4258-1979, AuthorID: 355792, krlv2007@yandex.ru

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

Address: 5, bldg. 1, 2nd Baumanskaya str., Moscow, 105005, Russia

Natalya Yu. Matveeva – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Department of Psychology, Sociology, State and Municipal Administration, ResearcherID: K-7531-2015, SPIN-code: 8543-5921, ORCID: 0000-0001-9581-125X, pmatveyev@yandex.ru

Evgenia V. Yaryna – Senior Lecturer, Department of Psychology, Sociology, State and Municipal Administration, SPIN-code: 8341-3855, mysladkaya@mail.ru

Russian University of Transport, Moscow, Russia

Address: 9, bldg. 9, Obraztsova str., GSP-4, Moscow, 127994, Russia

Abstract. The university environment includes various material and intangible aspects that are subjected now to active changes associated with both the development of information tech-

nology and the new needs of young people. Therefore, the attitude of students to their university environment is an actual research topic. The Russian University of Transport (RUT (MIIT)) conducted the online survey of students, during which they were asked an open question regarding university problems and university development. The results showed that the problems associated with communication and mutual understanding, taking into account their opinions and interests, are of the greatest importance for modern students. The wishes of the students to the teaching staff were expressed, from which it is required both the ability to clearly explain the subject, and the presence of an individual and respectful approach to each student. We should not forget about the need of modern students in obtaining practice-oriented modern knowledge and skills, often associated with the need to rejuvenate teaching staff. Attention is paid to aspects related to improving the infrastructure of the university, the educational process. The problems related to the extracurricular scientific and educational life of the university, cultural and sports activities, environmental issues, schedule and mode of classes, work of educational departments are disclosed. The development of political education and patriotism in the university depends on small but effective events and the presence of an organizing groups. The novelty of the obtained data is due to the fact that the answers to an open question always differ from the opinions received in the course of polls with pre-proposed answers, and make it possible to identify hidden trends in public opinion. Respondents, in this case, express what worries them first of all, express the wishes that come to mind first, without prompts. The findings indicate the need to develop a strategy for improving the educational environment of the university, aimed at developing the possibilities of direct communication, increasing informal, understanding interactions.

Keywords: student youth, sociological survey, university communication, educational process, university infrastructure, university environment, students' attitude towards teachers

Cite as: Bykov, M.Yu., Krasnikovskiy, V.Ya. Matveeva, N.Yu., Yaryna, E.V. (2023). University Environment in Student Assessments: Case of the Russian University of Transport. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 117-134, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-117-134 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Университет призван не только давать образование молодёжи, но и служить для неё вторым домом, местом поддержки, развития, социализации, включения в разные виды деятельности, дающие путёвку в жизнь. Требования студентов к вузовской среде меняются в зависимости от изменения различных возможностей, с одной стороны, и потребностей, с другой. На смену читальным залам приходят коворкинги; аудитории оборудуются мультимедийными средствами; появляются выделенные пространства для рекреации и общения.

Современные исследования демонстрируют значительное внимание к образовательной среде университета, её различным

аспектам – пространственным, социальным, методическим, ценностным, личностным [1]. Традиционно университетское пространство представляет собой кампус – особую территорию с различными зданиями, спортивными объектами, средой для рекреации [2]. По сути, университетская среда состоит из ряда локальных сред, создающих условия и возможности для обучения и развития студентов. Основными её элементами являются: образовательный процесс; научно-исследовательская работа преподавателей и студентов; общественно-досуговая активность студентов; организационно-управленческая деятельность. Дополнительно можно говорить об информационной среде [3]. Совокупность

сред – это, по сути, то, что теперь называют экосистемой. Экосистемный подход по отношению к университетам рассматривается современными исследователями и считается перспективным, соответствующим потребностям молодёжи и общества [4].

С точки зрения стратегического развития ведущее значение имеет научная направленность университетской среды. Так, создание кампусов нового типа, в соответствии с национальным проектом «Наука и университеты»¹, предполагает серьёзный рост научно-лабораторных комплексов, включающих лаборатории, технопарки, площадки для исследований².

Специалисты обращают внимание на такой аспект организации университетской среды, как обеспечение ею социального партнёрства [5]. Обсуждается вопрос так называемой гуманизации (или гуманитаризации) образовательного пространства, под которой понимается создание комфортных социально-психологических условий, атмосферы доверия между участниками образовательного процесса, возможностей для творческих проявлений [6; 7]. Исследователи обращают внимание, что университетская среда влияет на формирование универсальных компетенций студентов, на реализацию идеи образования как принципа, ставящего своей задачей формирование личности, готовой применять свои навыки и способности в изменяющихся условиях [8]. В то же время зарубежные авторы акцентируют внимание на таких аспектах университетской среды, как организационная культура и демократизация, интерпретируемые в пла-

не условий для многостороннего развития личности студентов [9].

Следует отметить, что, несмотря на внимание специалистов, проводится недостаточно эмпирических исследований данной проблемы. Сопоставимым с настоящим исследованием по смысловому наполнению является опрос студентов Пермского национального исследовательского политехнического университета (ПНИПУ), проведённый с целью определения уровня удовлетворённости студентов различными характеристиками обучения в вузе [10]. Также можно выделить изучение оценок университетской среды методом векторного моделирования [11], в основу которого положена типология воспитывающих сред польского педагога Януша Корчака [12]. Выводы данного исследования, проведённого около 20 лет назад (2001–2004), говорят о том, что вузовская среда, согласно оценкам студентов 1–2 курсов, является догматической, формирующей социально-пассивный и зависимый тип личности выпускника. К 3–4 курсам оценки несколько смещаются в сторону карьерного типа среды, дающей больше возможностей для личностного роста и развития. Однако в целом задача формирования творческой университетской среды остаётся нерешённой [11]. Таким образом, вопрос о том, что и как изменяется в университетской среде, является актуальным и требует проведения новых исследований.

Методология исследования

При проведении исследования ставилась цель выявления широкого спектра мнений студентов по проблемам функционирования и развития РУТ (МИИТ), включая фор-

¹ Постановление Правительства РФ № 1268 «О реализации проекта по созданию инновационной образовательной среды (кампусов) с применением механизмов государственно-частного партнёрства и концессионных соглашений». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202108060026> (дата обращения: 03.05.2023).

² Минц Б. Учиться пригодится: в России реализуется программа создания кампусов (интервью с председателем Совета директоров Градостроительного института «Мирпроект» Андреем Шишкиным) // Строительная газета. 09.09.2022. № 34. URL: <https://stroygaz.ru/publication/interview/uchitsya-vsegda-prigoditsya-v-rossii-realizuetsya-programma-sozdaniya-kampusov/> (дата обращения: 03.05.2023).

мирование университетской среды. В этой связи было необходимо понять потребности и предпочтения современных студентов в отношении их университетской жизни, обучения, общения.

В качестве метода сбора первичной информации был использован интернет-опрос, проведённый весной 2022 г. Респондентами выступили студенты Российского университета транспорта. Объём выборки – 4183 человека, подавляющее большинство которых – обучающиеся на очной форме (98,7%). Для изучения мнений респондентов относительно университетской среды был задан открытый вопрос, целью которого была возможность выявления свободно формулируемых мнений и оценок, предложений и комментариев студентов по волнующим их аспектам университетской жизни.

Несколько слов о том, как была организована выборка. По замыслу исследователей, в ней в соизмеримых пропорциях должны были присутствовать лица, находящиеся на начальном этапе обучения и не имеющие существенного опыта взаимодействия с вузовской средой, и те, кто уже успел приобрести опыт взаимодействия с вузом в процессе обучения. Поэтому в выборке примерно в равной мере были представлены молодые люди в возрасте 19 лет и младше (52,2%), с одной стороны, и представители более старших возрастных категорий (20–23 года), с другой (47,8%). Таким образом, возрастной диапазон участников опроса охватил континуум от 17 до 23 лет. Соотношение среди опрошенных первокурсников и находящихся на других, более высоких, ступенях обучения составило 40,4% к 59,6%. На бюджетной форме обучаются 42,2% опрошенных, на контрактной – 57,3%.

Своё мнение высказали студенты различных направлений подготовки. Так, на направления технического и естественно-научного профиля пришлось 42,7% опрошенных (технические науки – 26,3%, естественные науки – 0,8%, математика, информатика –

12,0%, строительство – 3,6%), на направления социогуманитарных профилей – 54,0% (гуманитарные науки – 6,7%, экономика – 20,0%, юриспруденция – 10,5%, управление – 16,8%). В категорию «другое» попали 3,2% респондентов.

Студентам был задан открытый вопрос со следующей формулировкой: «Напишите, пожалуйста, что, по вашему мнению, должны сделать руководство вашего вуза, преподаватели, сами студенты для решения внутриуниверситетских проблем, для совершенствования учебного процесса, для создания оптимальных условий учёбы, отдыха, досуга студентов, реализации ими своего потенциала».

Обработка полученных данных проводилась при помощи количественного и качественного контент-анализа. Для этого вся совокупность ответов сначала была разделена на три смысловые категории:

1. Всё нравится / ничего делать не нужно (362 ответа);
2. Нет ответа, затруднились ответить (2705 ответов);
3. Есть замечания (1117 ответов).

Ни в одну из категорий не вошли ещё 102 ответа. Основная часть из них – это общие пожелания типа «грамотно и своевременно выполнять свои обязанности», «быть трудолюбивыми, иметь желание двигаться вперёд», «реализация идей, стремление и труд», «работать, и делать то, что интересует людей», «поменять отношение к жизни», и т. п. Эти ответы, как и ответы, отнесённые к пунктам 1 и 2, далее в ходе исследования не рассматривались.

Таким образом, было получено 1117 содержательных ответов, которые подверглись дальнейшей эмпирической классификации и интерпретационному анализу. Следует отметить, что эти 1117 ответов включают позиции, которые были высказаны несколько меньшим количеством студентов (около 1 тыс. человек), поскольку в некоторых случаях опрошенные писали утверждения или мнения сразу по 2–3 проблемам.

Обработка результатов ответов на открытый вопрос, свободно формулируемых респондентами, представляет собой работу по классификации и систематизации смыслов. Поэтому правило «1 человек – 1 голос» в данном случае не действует. Если респондент высказался сразу относительно, например, преподавания и питания в столовых, то два эти смысла распределялись каждый в свою категорию анализа и подсчитывались внутри неё. Однако на деле подавляющее большинство респондентов писали какое-то одно, наиболее значимое для них мнение, поэтому количество смысловых единиц (высказанных мнений) не слишком сильно превышает количество тех, кто их высказал.

Анализ ответов на открытый вопрос связан и с процедурой разделения всей совокупности высказанных мнений на ряд обобщённых категорий анализа, а также последующего отнесения каждого конкретного мнения к той или иной категории. Далеко не всегда такое отнесение производится «автоматически», по чётким «алгоритмам». Например, позиции *«увеличить финансирование студенческих проектов и инициатив, усилить спортивные сборные университета и отправлять их на большее количество соревнований»*, *«сильнее вложиться в рекламу студенческих строительных отрядов, а то пока сам специально искать не начнёшь, вряд ли наткнёшься на них»*, *«отказаться от бесконечной никому ненужной бюрократии, добавить больше интерактива, кружки по интересам, общественные собрания в неформальной обстановке»* были отнесены к одной и той же категории анализа (№ 5, «внеучебная научная и образовательная жизнь университета, культурная и спортивная деятельность, вопросы экологии»).

Безусловно, весь массив собранных мнений можно было разделить на иное, большее количество категорий анализа. В таком случае мы имели бы более дифференцированную классификацию эмпирических данных, что, с одной стороны, сделало бы её более

детализированной, с другой, осложнило бы получение выводов, важных для комплексного понимания проблем и перспектив развития образовательной среды вуза. Также следует иметь в виду, что в случае интерпретационного анализа результатов открытого вопроса мнения, высказанные не так часто, имеют не меньшее значение, чем мнения, которые именно вследствие своей очевидности чаще приходят в голову опрашиваемым. Иными словами, обработка и интерпретация данных, включающих многообразные формы и оттенки смыслов, – дело достаточно сложное и творческое. Авторы постарались соблюсти баланс между различными моментами работы с полученными эмпирическими данными.

Результаты представлены в следующем разделе статьи, после чего проводится их обсуждение с учётом отечественных и международных исследований и делаются заключительные выводы.

Результаты исследования

Ответы на открытый вопрос содержательного характера были разделены на восемь смысловых групп, или категорий анализа. Затем был построен их рейтинг в зависимости от количества ответов, отнесённых к каждой из этих категорий (табл.). Результаты по каждой категории анализа были рассмотрены с точки зрения их конкретного смыслового наполнения.

Представленные данные свидетельствуют о том, что наибольшее количество предложений студентов связано с учётом мнений и интересов студентов, коммуникацией, важностью взаимопонимания (346). Анализ ответов внутри данной категории позволяет сделать вывод о том, что молодёжь выражает два основных запроса, связанных с внутривузовской коммуникацией, – взаимопонимание и информированность. Запрос на взаимопонимание связан с потребностью в человеческом общении не только внутри студенческих групп, но и в более широком университетском кругу; запрос на

Рейтинг категорий анализа открытого вопроса
Rating of Categories of Open Question Analysis

№ п/п	Категория анализа	Количество упоминаний (в абсолютных числах)
1	Учёт мнений и интересов студентов, коммуникация, взаимопонимание, психологическая помощь	346
2	Профессорско-преподавательский состав и методы обучения	175
3	Совершенствование инфраструктуры вуза и его отдельных корпусов, питание и столовые	174
4	Совершенствование учебного процесса (образовательных программ, методических материалов, практика)	147
5	Внеучебная научная и образовательная жизнь университета, культурная и спортивная деятельность, вопросы экологии	98
6	Расписание и режим занятий, проблемы с общежитиями и дорогой, работа учебных отделов	66
7	Политическое воспитание, патриотизм	60
8	Доход, плата за обучение и цены	50
ВСЕГО		1117

информированность говорит о необходимости улучшения коммуникационных взаимодействий в университете в целом. Авторы приводят несколько характерных цитат из ответов студентов (здесь и далее – приводится в формулировках респондентов):

- *«Больше общаться в неформальной обстановке»;*
- *«Больше поддержки и заинтересованности к идеям студентов»;*
- *«Активно общаться со студентами»;*
- *«Почаще общаться со студентами и решать те проблемы, о которых они говорят»;*
- *«Уметь слушать и слышать»;*
- *«Все должны быть более понимающими друг к другу»;*
- *«Умение понимать молодое поколение»;*
- *«Наладить доверительные отношения со студентами, чтобы они смогли более откровенно говорить о проблемах вуза»;*
- *«Прислушиваться к мнению и нуждам студентов»;*
- *«Больше собраний, привлечения студентов к активной жизни университета»;*

• *«Больше коммуникации со студентами на равном уровне, а не с позиции абсолютного авторитета».*

Следующими по значимости (см. табл.), для респондентов оказались сразу две категории анализа: «Профессорско-преподавательский состав и методы обучения» и «Совершенствование инфраструктуры вуза и отдельных корпусов, питание и столовые» (175 и 174 ответа).

Замечания студентов относительно профессорско-преподавательского состава связаны с запросом на современные знания и методы преподавания, стимулирование интереса обучающихся к изучаемому материалу, что нередко выражено в желании видеть более молодой профессорско-преподавательский состав. Возможно, молодые преподаватели воспринимаются студентами как «равные», люди, с которыми легче установить личные контакты. Ещё один запрос студентов – справедливое отношение со стороны преподавателей, желание, чтобы они шли навстречу мнениям и пожеланиям студентов, то есть потребность в более высоком уровне человеческого понимания и участия. Вот несколько характерных ответов:

- «Привлечение активных, действительно квалифицированных молодых преподавателей»;

- «Преподаватели должны учить так, чтобы у студентов появлялся интерес к данной дисциплине»;

- «Преподавателям выработать методику, чтобы интересно доносить материал до студентов»;

- «Нужно создавать больше интерактивных заданий из реальных жизненных ситуаций, чтобы студенты сразу учились применять свои знания на практике»;

- «Набор молодых квалифицированных специалистов»;

- «Хотелось бы, чтобы преподаватели относились к студентам с уважением и не предвзято, независимо от пола»;

- «Преподаватели должны вступать в диалог со студентами, а не навязывать свою точку зрения»;

- «Для преподавателей: с пониманием относиться к студентам, не забрасывать их огромной кучей работ и тщательно, не спеша, прорабатывать каждую новую тему»;

- «Преподаватели должны уважать студентов, их время и относиться на равных, тогда учебный процесс улучшится, и студенты будут себя комфортнее чувствовать»;

Что касается методов, используемых при обучении, то пожелания студентов чаще всего относятся к внедрению менее формального подхода, поощрению творчества, сотрудничества между преподавателями и студентами. Также акцентируется внимание на необходимости для преподавателя практического опыта и отличного владения предметом, чтобы объяснения были понятны, а материал не излагался лишь путём пересказа текстов учебника или интернет-ресурса.

- «Прислушиваться к студентам, давать больше свободы в выполнении заданий, проявлять творческие навыки, а не показывать шаблонно заученный материал. Инте-

ресоваться, усиленно и интересно ли выполнение заданий»;

- «Нанять квалифицированный персонал, который имеет практические знания»;

- «Должны быть квалифицированные преподаватели с опытом работы, которых сейчас подавляющее меньшинство. Большая часть преподавателей не знают в действительности функционирование их предметов на практике, также рассказывают всю теорию и воду из старых учебников и скачивают презентации из интернета»;

- «Научиться корректному общению со студентами, привить студентам уважение к преподавателю и к ближнему (к сокурсникам), давать действительно ценные знания. Больше практики и полезных лекций вместо бездумного списывания тонны текста из интернета/книжки прошлого века».

Таким образом, пожелания студентов, адресованные преподавателям, можно свести к трём основным:

- 1) современность и практико-ориентированность;

- 2) справедливость, этичность и участие;

- 3) умение заинтересовать и объяснять предмет с минимальным использованием формальных требований к студентам.

Следует обратить внимание, что ответы, отнесённые к категории «совершенствование инфраструктуры вуза и отдельных корпусов, питание и столовые», хотя и стоят на третьем месте, но практически поделили второе место в рейтинге с категорией «профессорско-преподавательский состав». Иными словами, материально-технические факторы, связанные с инфраструктурой вуза, имеют такое же значение для современных студентов РУТ, как и система взаимоотношений «преподаватель–студент».

В целом был выражен широкий спектр пожеланий, связанных с инфраструктурой вуза: ремонт отдельных зданий; улучшение работы столовых; установка кулеров с водой; наличие туалетной бумаги; более удобные места в аудиториях; помещения для

репетиций; оборудование аудиторий проекторами; увеличение количества турникетов на проходных. Некоторые респонденты обратили внимание на проблемы курящих студентов, которые вынуждены толпиться около входа на территорию университета. Среди ответов заметное место занимают пожелания выделять специальные зоны для отдыха и работы вне учебных занятий – коворкинги. Приведём примеры ответов:

- *«Должны быть организованы зоны отдыха»;*
- *«Реализация и продвижение коворкингов»;*
- *«Добавить больше мест, в которых можно в свободное время посидеть, поработать»;*
- *«Сделать больше зон для отдыха»;*
- *«Комната отдыха, комната для самоподготовки. Бесплатная вода»;*
- *«Было бы хорошо, если бы в 1-м корпусе была зона отдыха (как в 3-м корпусе). Из столовой выгоняют, а больше посидеть и отдохнуть морально негде»;*
- *«Создание специальных учебных зон, куда студенты могут приходить и выполнять различные задания (на сегодняшний день это происходит в основном в столовой, что не очень удобно)»;*
- *«Увеличить количество пунктов приёма пиццы. Поставить фонтан, кулеры с водой. Обновить мебель».*

Достаточно большое значение респонденты уделили вопросам совершенствования учебного процесса (147 ответов). Наиболее очевидный запрос в этом отношении связан с повышением практических умений и квалификационных навыков, углублением профессиональной подготовки, сокращением часов, отводимых для непрофильных дисциплин. Респонденты обращают внимание на необходимость более тесной связи с предприятиями, улучшение условий прохождения практики. Иногда встречаются замечания относительно графика сессий и пересдач (нарекания связаны с малым количеством времени, отводимым на пересдачи,

напряжённостью сессий, в течение которых приходится сдавать одновременно много дисциплин и работ). Также было предложено реализовывать дистанционный формат для части дисциплин, сохранять в доступной форме электронные версии лекций. Вот некоторые из ответов:

- *«Сократить в программе обучения непрофильные предметы, так как студенты очень много времени тратят на предметы не своей специальности»;*
- *«Образование должно совершенствоваться, много ненужных предметов остались в учебном плане, из-за чего много студентов покидают вуз, хотелось бы больше интерактива по профессии»;*
- *«Сделать программу учебных предметов более профильной и актуальной»;*
- *«Искусственно создавать различные ситуации на работе, в бизнесе и т. д., к которым стоило бы подготовиться»;*
- *«Исключение из учебной программы студентов дисциплин, не имеющих отношения к направлению их будущей профессиональной деятельности»;*
- *«Убрать непрофильные предметы»;*
- *«Сохранение электронных версий лекций»;*
- *«Практика... Больше практики! Наладить связи с крупными фирмами и организовать для студентов лучшие места для прохождения практики!».*

К категории «внеучебная научная и образовательная жизнь университета, культурная и спортивная деятельность, вопросы экологии» было отнесено 98 ответов. Они показывают уровень заинтересованности студентов в участии в различного рода активной деятельности в рамках университета, не относящейся напрямую к обязательной образовательной программе. Несмотря на то, что виды такой активности очень сильно варьируются, начиная от научно-образовательных интересов до спорта и культуры, авторы сочли целесообразным объединить их в рамках одной категории для лучшего понимания её зна-

чимости. Однако с целью выделения внеучебных научных и образовательных интересов студентов внутри данной категории было введено дополнительное разделение на два кластера: (1) научно-образовательные аспекты и (2) все остальные (культура, спорт, волонтерство, экология).

Оказалось, что только четвертая часть ответов рассматриваемой категории относится к научно-образовательной деятельности студентов вне учебного процесса (25 ответов). Остальные 73 ответа направлены на другие виды деятельности или представляют собой пожелания относительно активизации различных мероприятий в целом. Приведем примеры ответов, отнесенных к кластеру научно-образовательной активности студентов:

- *«Создание профильных соревнований, приглашение спикеров на лекции студентов и т. д.»;*
- *«Много бессмысленных требований, которые мешают учиться: обязательное написание статей, обязательное участие в мероприятиях»;*
- *«Создать кружок программирования»;*
- *«Выводить в массы программы студенческого обмена, обучение за границей»;*
- *«Организовать учебные экскурсии по местам промышленных предприятий, ж/д станций, депо метрополитена и других мест инженерной инфраструктуры»;*
- *«Создание и реализация проектов»;*
- *«Организовывать конференции, тренинги, которые развивали бы soft skills»;*
- *«Хотелось бы, чтобы все направления могли ездить по обмену в другие страны»;*
- *«Добавить больше курсов для саморазвития».*

Из этих примеров видно, что интересы студентов сосредоточены, скорее, на околонаучных проблемах – обменах, кружках, тренингах, курсах. Собственно научные интересы, такие как участие в исследованиях, конференциях, создание лабораторной базы, наставничество при написании статей

и других научных работ, не входят в кругозор опрошенных.

Перейдем ко второму кластеру данной категории анализа. 73 студента отметили важность различных видов общественной активности, среди которых спорт, путешествия и экскурсии, творчество, волонтерство, кружки, КВН, активные мероприятия разных видов, стройотряды. Есть несколько предложений, связанных с заботой об экологии. По характеру ответов чувствуется стремление студентов к большей вовлеченности в активную, интересную студенческую жизнь – многие говорят просто о желательности различных интересных мероприятий, создании клубов или кружков по интересам, некоторые упоминают «активные мероприятия на свежем воздухе, квесты», некоторые хотели бы участвовать в туристических или выездных мероприятиях. Несколько примеров:

- *«Уделить больше внимания спорту»;*
- *«Устраивать дискотеки, путешествия группами по разным городам»;*
- *«Сделать какую-то общественную жизнь среди студентов, чтобы всегда были какие-то интересные мероприятия, конкурсы и всё такое. До студентов не доходит никакой информации о существовании внеучебной жизни»;*
- *«Создать кружки по интересам и продвигать их»;*
- *«Давать больше возможностей для творчества»;*
- *«Больше спортивных мероприятий»;*
- *«Благотворительность, для отдыха и досуга совместные экскурсии, дискотеки»;*
- *«Создать место, куда можно приносить бумагу для переработки постоянно. Такая акция была всего одну неделю, а хотелось бы каждый день».*

К категории «Расписание и режим занятий, проблемы с общежитиями и дорогой, работа учебных отделов» были отнесены 66 ответов. Хотя это относительно небольшое количество тем не менее данные проблемы также требуют обратить на себя внимание. Пожелания студентов доста-

точно разнообразны. Они хотели бы, чтобы расписание было плотное (по 3-4 пары в день), но не поздно вечером и не рано утром (начало занятий в 8.30 или в 9.00), при этом нежелательно учиться по субботам. Некоторые респонденты одобрили бы введение дистанционных дней. Приведём примеры ответов:

- «Отменить учёбу в субботу»;
- «Перенести первую пару на 9:00»;
- «Идти навстречу студентам в организационных вопросах, в составлении расписания, удовлетворении их просьб»;
- «Для создания оптимальных условий учёбы и отдыха – не ставить пары до 21.30»;
- «Не допускать появления в расписании дней, когда только ради одной пары из Подмоскovie ехают»;
- «Решить проблему аудиторий, чтобы студенты одного отделения 3-го курса не учились ночью»;
- «Учитывать, что есть группы, полностью состоящие из жителей Московской области, и не ставить первую пару»;
- «Попытаться сделать адекватное расписание пар, чтобы времени хватало ещё и на общественную, личную жизнь».

Следует обратить внимание на такую категорию анализа, как «Политическое воспитание, патриотизм» (60 ответов). Нельзя сказать, что мнения здесь являются однонаправленными. Так, часть студентов считает, что университет не должен участвовать в политике и навязывать студентам определённые взгляды, другие же выступают на усиление патриотической работы и политического участия. Некоторые респонденты указывают на политические инициативы как на составляющую участия в общественной жизни университета: участие в клубах, кружках, организациях политического профиля, порой служащих для саморазвития и развития студенческого активизма. Протируем ответы:

- «На данный момент меня всё устраивает, но как минимум не лезть университе-

ту в политику. Политика/власть ≠ образование»;

- «Проводить политически направленную деятельность в сфере осведомлённости обучающихся, а также проводить встречи с представителями власти»;
- «Создать студенческую политическую организацию, которая будет заниматься актуальными вопросами мира и нашей страны»;
- «Не отчислять за участие в митингах и сохранять нейтральную позицию, как и должно делать образовательное учреждение»;
- «Больше патриотических мероприятий»;
- «Проводить мероприятия для сплочённости коллектива, прививать любовь к родине»;
- «Создать молодёжные партии!»

Наконец, наименьшее количество ответов (50) было отнесено к категории «Доход, плата за обучение и цены». В основном они касаются стоимости обучения. Некоторые студенты говорят о скидках, стипендиях, увеличении количества бюджетных мест. Иногда затрагиваются вопросы стоимости питания в столовых. В целом проблемы этой категории не представляются острыми, хотя, конечно, необходимо соблюдать баланс между ценами и возможностями обучающихся, стараться диверсифицировать стоимость питания, организовать систему скидок на обучение. Для уточнения необходимых мер требуются дополнительные исследования проблемы как с экономической, так и с социальной стороны. Приведём примеры ответов:

- «Снизить стоимость обучения»;
- «Соответствие цена–качество отсутствует»;
- «Стипендию побольше бы»;
- «Сделать больше льгот»;
- «Скидки на обучение»;
- «Повысить стипендию до прожиточного минимума»;
- «Бесплатный хлеб»;
- «Бесплатные обеды».

Обсуждение

Среди студентов РУТ наиболее ярко выраженным оказался запрос на сотрудничество и понимание. Отношения с преподавателями и управленческими структурами, построенные только на основе формальных правил, не приносят им достаточного удовлетворения с точки зрения ощущения принадлежности к сообществу вуза, построения позитивной социальной самоидентификации. Подобная система коммуникации – лишь одна сторона процесса взаимодействия. Другой же его стороной должны выступать институты «человеческого общения», неформальных коллективных ценностей и норм поведения, корпоративной культуры и традиций. К этой же сфере относится и доверие как коммуникативная ценность. Недавние исследования показали, что доверие студентов, в особенности к административному аппарату вуза, является важным фактором при принятии ими решения продолжить образование в этом вузе [13].

Мнения студентов РУТ демонстрируют, что в коммуникативной среде вуза транслирующе-информирующие стратегии преобладают над коммуникативными, вследствие чего возникает нарушение процессов взаимодействия между студентами, с одной стороны, администрацией и преподавателями, с другой. Это явление не ново и уже обсуждалось исследователями [14]. Одним из эффективных средств повышения коммуникативной составляющей вузовской среды является «уплотнение» цифровых связей между администрацией, преподавателями и студентами, вовлечение всех участников взаимодействия в систему цифровых коммуникаций [15]. В этой связи стоит поддержать идею комплексного реформатирования образовательных коммуникаций в вузе с учётом новых технологий и новых социальных условий [16].

Невозможно переоценить значение такого фактора, как взаимодействие студентов с преподавателями. Хотя для студентов РУТ

он оказался почти в два раза менее значим, чем коммуникация и понимание в целом, очевидна взаимосвязь этих составляющих вузовского общения, как и необходимости уделения значительного внимания данному вопросу. Смысл изменений в квалификации профессорско-преподавательского состава, с точки зрения студентов, состоит в углублении знаний преподавателей до такого уровня, чтобы они могли понятно излагать материал, заинтересовывая слушателей. При этом преподаватели должны быть ближе к студентам, относиться ко всем одинаково и, в то же время, проявлять индивидуальный подход и понимание.

При этом обращает на себя внимание тот факт, что в ходе исследования не было зафиксировано высказываний респондентов, так или иначе выражающих их озабоченность проблемой передачи преподавателями студентам профессиональных ценностей. Это может рассматриваться как результат частичной утраты вузовской средой самой способности к реализации соответствующей трансляционной функции. То есть, по видимому, и сами современные студенты связывают своё профессиональное становление лишь с получением набора профессионально-значимых знаний и овладением методиками и схемами практических действий по решению конкретных ситуаций, сопряжённых с профессиональной деятельностью в избранной ими сфере. Вопрос же о необходимости формирования соответствующей системы трудовых ценностей, основ трудовой морали и профессиональной состоятельности выпускника вуза просто не осознаётся студентами.

Актуальность информации нередко ассоциируется с более молодым возрастом преподавателей. Не подвергая сомнению важность привлечения к работе молодых преподавателей, следует уделить внимание, с одной стороны, методикам подготовки к занятиям, используемым более старшими поколениями, а с другой, пропаганде уважения к пожилым учёным и педагогам, оценке

их заслуг, авторитета. Тем более, что в силу специфики возможностей, имеющихся у большинства современных российских вузов в области реализации кадровой политики, к настоящему времени стала довольно распространённой ситуация, когда к преподаванию привлекаются молодые люди, не имеющие практического и тем более производственного опыта работы, являющегося значимым фактором обеспечения качества вузовского обучения. Кроме того, важен стиль общения педагогов со студентами, при котором не должно быть установок на интеллектуальное превосходство со стороны преподавателей.

Следует отметить, что реплики некоторых студентов относительно необходимости омоложения преподавательского состава имеют под собой основания. Действительно, согласно исследованиям, за последние два десятилетия доля самой старшей группы преподавателей вузов (65+) неуклонно росла и достигла пика в 2020–2021 гг. (19,8%–19,9% от численности преподавателей вузов России) [17]. Но именно здесь, как, пожалуй, ни в каком из иных сегментов образовательной сферы, требуется взвешенность при принятии кадровых решений.

Окружающее пространство и его функциональное назначение становятся одним из первостепенных элементов удовлетворённости обучением в вузе. Университет воспринимается не просто как место, но как особое пространство. Оно должно быть достаточно современным, меняющимся, но сохраняющим общий стиль и традиции.

Вовлечённость в научные исследования и интерес к ним у опрошенных студентов отсутствуют. Никто не сказал о развитии научных обществ, лабораторной базы, помощи в написании научных работ, построении и развитии научных школ, участии в конкурсах грантов и т. п. Научно-образовательные интересы студентов, помимо учёбы, сосредоточены на дополнительных курсах или кружках по актуальным направлениям (развитие *soft skills*, программирование, разви-

вающие занятия в целом), на студенческом обмене с зарубежными университетами, реализации проектов. Не отрицая важности удовлетворения данных запросов, следует отметить, что они не составляют суть или основу научной работы студентов.

Следует понимать, что формирование научной составляющей деятельности университета не может быть пущено на самотёк и требует проведения специального системного анализа проблемы (включая различные направления обучения, магистерский и аспирантский уровни, связь с профильными вузами нашей страны и зарубежных государств, развитие института наставничества и традиций научного руководства). Необходимо развивать механизмы вовлечения студентов в научную работу, помимо известных требований участия в вузовских конференциях и конкурсах (формирование интереса к участию в которых тоже необходимо, но недостаточно).

Исследователи отмечают, что самореализация студентов включает в себя целый спектр разнообразных форм социальной активности, включённости как в общественную и творческую деятельность, так и в научные исследования [18]. Опыт работы разнообразных студенческих организаций, удовлетворяющих самым разным устремлениям и интересам, имеется, например, в Белорусском государственном университете [19].

Внеучебная сторона жизни студентов не только является значимым аспектом их социализации, но и очень важна для формирования у них позитивного отношения к университету, учёбе, своему будущему. С другой стороны, желания не всегда совпадают с реальными возможностями – многие студенты работают, и на общественные мероприятия у них не остаётся времени, кто-то живёт достаточно далеко, а оставшиеся, возможно, уже либо посещают спортивные и другие секции, либо вовлечены в иную социальную деятельность. Поэтому организация мероприятий со стороны университета на деле может сталкиваться с реальной пас-

сивностью студенчества. Тем не менее такой запрос есть. Соответственно, выстраивание системы внеучебной студенческой активности является важной задачей университета. Эта проблема требует как дополнительных исследований, так и реализации небольших, пробных инициатив, по возможности с участием самих студентов в качестве организаторов.

Студенты хотели бы экономить время на дороге за счёт более плотного расписания, чтобы можно было иметь больше свободных дней или дней для самоподготовки. Конечно, оптимально, если бы все студенты дневного отделения могли учиться с 9.00 до 15.00–16.00. Однако аудиторный фонд не всегда позволяет организовать такое расписание. В этом отношении введение одного дистанционного дня, начиная со второго курса, могло бы освободить часть аудиторного фонда и не повлиять отрицательным образом на результаты обучения. Более равномерное расписание также стимулировало бы студентов дневного отделения относиться к учёбе как к основному, а не вторичному, по отношению к работе, виду деятельности.

В целом, студенты РУТ не проявляют выраженной политической активности, но тем не менее часть из них выражает запрос на политическое участие, а также на улучшение политической информированности и грамотности. Патриотические настроения находятся примерно на том же уровне, что и общая политическая активность, и являются, по сути, индикатором её наличия. Поэтому можно сделать вывод о том, что патриотическое воспитание в студенческой среде должно вестись в сопряжении с политической работой, формирование патриотизма строиться не на лозунгах, а на реальной включённости молодёжи в общественно-политическую деятельность, начиная с низового уровня (студенческие группы, курсы, институты, наконец, общеуниверситетский уровень). Следует отметить, что патриотизм принадлежит именно к этой сфере неформализуемых ценностей

и человеческих отношений, формируясь в качестве результата позитивного взаимодействия личности и социальной среды. Политические компетенции и политическая включённость не появляются сами по себе: это навыки, формирование которых происходит постепенно. Работа с молодёжью в этом направлении может начинаться с небольших кружковых организаций, акций внутриуниверситетского характера, и только по мере становления политической грамотности и ответственности вырастать до сотрудничества с другими политическими объединениями.

Заключение и выводы

Исследование показало, что современные студенты вузов нуждаются в полноценной культурно-образовательной среде, включающей разнообразные аспекты.

Наиболее ярко выраженным является запрос на понимание и соучастие, учёт интересов студентов, налаживание коммуникации между студенчеством и администрацией университета. Это говорит о том, что структура взаимодействий в вузе должна быть не только прозрачной, но и в достаточной мере неформальной. При этом как формальные, так и неформальные коммуникации могут развиваться при помощи информационных технологий. Должны действовать базовые коммуникационные каналы связи, а также их частные ответвления.

Взаимодействие с преподавателями, помимо взаимопонимания, требует акцента на актуальности, современности преподаваемых знаний, а также умении преподавателей заинтересовать студентов преподаваемыми предметами.

Современный университет требует повышенного внимания к материально-техническому обеспечению, инфраструктуре. Имеет место запрос на организацию сети пространств для самостоятельной работы и отдыха студентов. Это должны быть современные коворкинги и зоны отдыха и общения.

Совершенствование образовательных программ связано, главным образом, с приближением их к практике, уменьшением количества непрофильных дисциплин, сокращением доли обучения, связанной с формальными процедурами (запись конспектов и т. п.). Выражается желание более плотного взаимодействия с предприятиями и компаниями, как во время прохождения практик, так и в течение учебного года. Постепенное привлечение к преподаванию практиков, выходы групп на предприятия могли бы стать шагами в этом направлении.

Внеучебная активность очень важна для студентов, именно с ней ассоциируется так называемая «студенческая жизнь». Для привлечения студентов к общественным мероприятиям необходимо наличие у них свободного времени, а также инициативных групп, которые могли бы формироваться в рамках дополнительных кружков или клубов.

Отдельного внимания заслуживает привлечение студентов к участию в научной деятельности, реализуемой при помощи создания научных сообществ, лабораторий, восстановления традиций научного наставничества. Существенное влияние на эффективность этого направления вузовской работы оказывает общее отношение в обществе к науке и научно-исследовательской деятельности.

Вопросы расписания имеют большое значение для организации эффективного режима труда и отдыха как студентов, так и преподавателей.

Патриотическое воспитание и политическое участие должно формироваться на базе «актива», от которого зависит данная область работы. Поэтому организация политического просвещения, элементов политического управления в вузе, ячеек партий и т. п. должны составить основу для формирования грамотных политических установок и патриотической направленности в формировании молодого поколения.

Забота о молодёжи подразумевает проявление внимания к материальной стороне

её жизни. В этом смысле важное значение имеет наличие недорогого питания, системы скидок на обучение, системы повышенных стипендий.

Литература

1. Лодде О.А., Ситникова С.Ю. Теоретический анализ дефиниции «образовательная среда вуза» как системного представления // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. DOI: 10.17513/spno.30354
2. Берестова А.В. Исторические предпосылки создания университетских кампусов и анализ тенденций развития // XI Международная конференция «Российские регионы в фокусе перемен». 2016. С. 210–216. EDN: ZFMVXX.
3. Перевозный А.В. Культурно-образовательная среда университета: сущность, компоненты, пути совершенствования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2017. № 2. С. 286–297. EDN: ZCDGDF.
4. Кирьякова А.В., Каргапольцева Н.А., Белонская И.Д., Дужников С.А. Развитие молодёжных сообществ в экосистеме университета – ресурсы, проекты и риски // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 8–9. С. 116–136. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-116-136
5. Мазуренко А.В. Педагогические условия становления и развития социальных качеств студенческой молодёжи в культурно-образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-н/Д., 2006. 23 с. EDN: NJVLZP.
6. Ерофеева М.А., Мифоненкова О.Л. Образовательная среда вуза как фактор становления личности студентов // Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2020. № XXV. С. 134–140. EDN: JCXTQW.
7. Зиневич О.В., Балмасова Т.А. Гуманитаризация университета и миссия социального участия // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 11. С. 52–63. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-52-63.
8. Тарханова И.Ю. Формирование универсальных компетенций обучающихся средствами университетской среды // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 3. С. 123–128. EDN: YQDMXZ.
9. Caliskan O., Akin S., Engin-Demir C. Democratic environment in higher education: The

- case of a Turkish public university. *International Journal of Educational Development*. 2020. Vol. 72. Article no. 102129. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2019.102129
10. Мальцев Д.В., Репецкий Д.С. Удовлетворённость обучающихся качеством образовательных услуг технического университета // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 45–52. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-45-52
 11. Ясвин В.А. Оценка студентами университетской среды на основе метода векторного моделирования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. № 2. С. 33–37. EDN: PUNMOF.
 12. Корчак Я. Как любить ребёнка // Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1990. С. 19–174. ISBN: 5-89395-108-5.
 13. Кузнецов И.С. Доверие студентов и их образовательная траектория после окончания вуза // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 1. С. 110–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-110-129
 14. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Лукушин В.А. Таргетирование в онлайн-сетевом брендинге российских университетов: масштабы влияния на общественное сознание // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. Т. 11. № 6. С. 86–93. DOI: 10.26794/2226-7867-2021-11-6-86-93
 15. Азаров А.А., Бродовская Е.В., Лукушин В.А. Совершенствование системы управления цифровой инфраструктурой университета: практика сетевого анализа // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 61–79. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-61-79
 16. Шутенко А.И. Концепция построения образовательных коммуникаций в системе вузовской подготовки // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 98–104. EDN: VDWKPN.
 17. Пугач В.Ф. Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 118–133. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133
 18. Большов В.Б. Вузовская среда как пространство самореализации студенческой молодёжи // Социальная компетентность. 2021. Т. 6. № 1 (19). С. 93–112. EDN: QVURUW.
 19. Богомазов А.П. Студенческое самоуправление в современном университете: анализ и условия развития // Веснік БДУ. Серія 4: Філологія. Журналістыка. Педагогіка. 2014. № 2. С. 96–101. EDN: UUQQBE.
- Статья поступила в редакцию 18.05.2023
Принята к публикации 23.06.2023

References

1. Lodde, O.A., Sitnikova, S.Y. (2020). Theoretical Analysis of the Definition of “The University Educational Environment” as a System Representation. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problem of Science and Education*. No. 6, doi: 10.17513/spno.30354 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Berestova, A.V. (2016). Historical Prerequisites of University Campuses Creation and Development Trend Analysis. *XI Mezhdunarodnaya konferentsiya “Rossiyskiye regiony v fokuse peremen” = XI International Conference “Russian Regions in the Focus of Changes”*. Pp. 210–216. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29954501_29490792.pdf (accessed 05.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Perevozny, A.V. (2017). [Cultural and Educational Environment of the University: Essence, Components, Ways of Improvement]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina = Bulletin of the Pushkin Leningrad State University*. No. 2, pp. 286–297. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29800522_40135171.pdf (accessed 05.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kiryakova, A.V., Kargapol'tseva, N.A., Belonovskaya, I.D., Duzhnikov, S.A. (2022). Development of Youth Communities in the University Ecosystem: Resources, Projects, and Risks. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 8-9, pp. 116–136, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-116-136 (In Russ., abstract in Eng.).

5. Mazurenko, A.V. (2006). *Pedagogicheskiye usloviya stanovleniya i razvitiya sotsial'nykh kachestv studencheskoy molodezhi v kul'turno-obrazovatel'noy srede vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Conditions for the Formation and Development of the Social Qualities of Students in the Cultural and Educational Environment of the University. Cand. Sci. Thesis. (Pedagogy)]. Rostov-n/D., 23 p. Available at: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003258448?page=1&rotate=0&theme=white> (accessed 05.03.2023). (In Russ.).
6. Erofeeva, M.A., Mironenkova O.L. (2020). Educational Environment of a University as a Factor of Personalization of Students. *Psikhologicheskiye problemy smysla zhizni i acme = Psychological Problems of the Meaning of Life and Acme*. No. XXV, pp. 134-140. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_42780648_43284127.pdf (accessed 05.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Zinevich, O.V., Balmasova, T.A. (2021). Humanitarization of University and Social Engagement Mission. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 11, pp. 52-63, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-52-63 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Tarkhanova, I.Yu. (2018). Formation of Students' Universal Competences by Means of University Environment. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. No. 3, pp. 123-128. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36565763_34765603.pdf (accessed 05.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Caliskan, O., Akin, S., Engin-Demir, C. (2020). Democratic Environment in Higher Education: The Case of a Turkish Public University. *International Journal of Educational Development*. Vol. 72, article no. 102129, doi: 10.1016/j.ijedudev.2019.102129
10. Maltsev, D.V., Repetskiy, D.S. (2020). Satisfaction of Students with the Quality of Educational Services at Technical University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 45-52, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-45-52 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Yasvin, V. A. (2012). Evaluation by Students of the University Environment Based on the Method the Vector Modeling. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*. Vol. 1, no. 2, pp. 33-37. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18759713_23489510.pdf (accessed 05.03.2023). EDN: PUNMOF (In Russ., abstract in Eng.).
12. Korchak, Ya. (1990). *How to Love a Child*. Pedagogical heritage, comp. V.M. Klarin, A.N. Dzhurinsky. Moscow: Pedagogika, pp. 19-174. ISBN: 5-89395-108-5.
13. Kuznetsov, I.S. (2023). Students' Trust and Their Educational Trajectory after Graduation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 1, pp. 110-129, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-110-129 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Brodovskaya, E.V., Dombrovskaya A.Yu., Lukushin V.A. (2021). Targeting Online Network Branding of Russian Universities: Scope of Influence on Public Consciousness. *Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*. Vol. 11, no. 6, pp. 86-93, doi: 10.26794/2226-7867-2021-11-6-86-93 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Azarov, A.A., Brodovskaya, E.V., Lukushin, V.A. (2023). Improving the University Digital Infrastructure Management System: Practice of Social Network Analysis. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 61-79, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-61-79 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Shutenko, A.I. (2015) [The Concept of Building Educational Communications in the System of University Training]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*.

- No. 6, pp. 98-104. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_25127366_86298348.pdf (accessed 05.03.2023). (In Russ.).
17. Pugach, V.F. (2023). One More Time about the Age of Teachers in Russian Universities: Old Problems and New Trends. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 118-133, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Bolshov, V.B. (2021). University Environment as a Space for Self-realization of Student Youth. *Sotsial'naya kompetentnost' = Social Competence*. Vol. 6, no. 1, pp. 93-112. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44907203_39592721.pdf (accessed 05.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Bahamazau, A.P. (2014). Students' Self-Government in the Modern University: Analysis and Terms of Development. *Viesnik BDU. Sieryja 4: Filalobija. Zburnalistyka. Piedabobika = Bulletin BDU. Series 4: Philology. Journalism. Pedagogy*. No. 2, pp. 96-101. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_22265610_28151833.pdf (accessed 05.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 18.05.2023

Accepted for publication 23.06.2023

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи, как правило, не превышающие 40000 знаков.

Название файла со статьей – 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.

Хронотоп инженерно-педагогического мышления

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-135-156

Феоктистов Андрей Владимирович – д-р тех. наук, доцент, первый проректор, SPIN-code: 6492-3863, ORCID: 0000-0003-2409-215X, Researcher ID: AHB-6432-2022, Scopus Author ID: 7003850330, feoktis1@gmail.com

Кислов Александр Геннадьевич – д-р филос. наук, профессор, профессор кафедры философии, социологии и социальной работы, SPIN-code: 9346-5552, ORCID: 0000-0003-0826-8709, Researcher ID ABA-8721-2020, Scopus Author ID: 57191443970, akislov2005@yandex.ru
Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

Шапко Ирина Валерьевна – канд. филос. наук, доцент, доцент кафедры философии, социологии и культурологии, SPIN-code: 8044-0852, ORCID 0000-0003-0793-2479, ishapko@yandex.ru
Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Адрес: 620091, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26

Городилов Василий Евгеньевич – ассистент кафедры информационных систем и технологий, SPIN-code: 6547-1414, ORCID: 0009-0004-0891-1009, Researcher ID: ISS-1539-2023, zh231294@gmail.com

Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

***Аннотация.** Статья посвящена инженерно-педагогическому мышлению как разновидности профессионального мышления, существующей в силу специфических причин и необходимых и достаточных условий. «Сборка» этих причин и условий происходит в определённом времени и месте (хронотопе), концептуальная реконструкция которого открывает путь к преодолению сложившихся в литературе традиций бессистемно-перечислительного описания разнообразных свойств и к выходу на построение теории инженерно-педагогического мышления, что, в свою очередь, поможет обоснованному обновлению содержания и организации подготовки инженеров-педагогов, от которых очень многое зависит в ближайшем технологическом будущем России.*

Предложен обзор характеристик инженерно-педагогического и смежных с ним инженерного и педагогического мышления, представленных в научных публикациях. Он показывает необходимость большей определённости в понимании природы, оснований, сущности и особенностей гетерогенного инженерно-педагогического мышления. Гетерогенность требует актуализации потенциала не только педагогики и технических наук, но также и философии, культурологии, социологии, психологии. Такая актуализация показывает эвристичность коммуникативной трактовки природы и сущности мышления. В её свете инженерно-педагогическое мышление предстаёт одновременно как артикулированная и неартикулированная, дискретная и континуальная коммуникация инженеров-педагогов с обучающимися, внутри которой транслируются требуемые профессией компетенции и развивающий инженерно-технический чутьё, смекалку импульс, «заражающий» (В.Б. Шкловский¹) и заражающий им, благодаря чему коммуникация преодолевает границы хронотопа, обретая континуальные черты, демонстрируя свой пульсирующий ситуативно-надситуативный (корпускулярно-волновой) дуализм.

Научная новизна – в обосновании на примере продвижения к теории инженерно-педагогического мышления дополнения компетентностного подхода учётом не менее значимых культурных, субкультурных факторов, в том числе латентных, проявляющихся порой в весьма слабых сигналах об особенностях хронотопа подготовки инженеров и техников инженерами-педагогами не столько в силу официальных регламентов, сколько в силу сингулярных актов повседневной коммуникации.

Ключевые слова: культура, субкультура, мышление, профессиональная культура, профессиональное мышление, инженерно-техническая культура, инженерно-техническое мышление, педагогическая культура, педагогическое мышление, инженерно-педагогическая субкультура, инженерно-педагогическое мышление

Для цитирования: Феоктистов А.В., Кислов А.Г., Шанко И.В., Городилов В.Е. Хронотоп инженерно-педагогического мышления // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 135–156. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-135-156

Chronotope of Engineering and Pedagogical Thinking

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-135-156

Andrey V. Feoktistov – Dr. Sci. (Technology), Associate Professor, Vice-Rector, ORCID: 0000-0003-2409-215X, Researcher ID: ABA-8721-2020, Scopus Author ID: 57191443970, andrey.feoktistov@rsvp.ru

Alexander G. Kislov – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Social Work, SPIN-code: 9346-5552, ORCID: 0000-0003-0826-8709, Researcher ID: ABA-8721-2020, Scopus Author ID: 57191443970, akislov2005@yandex.ru
Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
Address: 11, Mashinostroiteley str., Yekaterinburg, 620012, Russian Federation

¹ Шкловский В.Б. Энергия заблуждения: Книга о сюжете. Москва: Художественная литература, 1983. 79 с.

Irina V. Shapko – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, SPIN-code: 8044-0852, ORCID 0000-0003-0793-2479, ishapko@yandex.ru

Ural State Pedagogical University Yekaterinburg, Russia

Address: 26, Kosmonavtov ave., Yekaterinburg, 620091, Russian Federation

Vasiliy E. Gorodilov – Assistant Professor of the Department of Information Systems and Technologies, SPIN-code: 6547-1414, ORCID: 0009-0004-0891-1009, Researcher ID: ISS-1539-2023, zh231294@gmail.com

State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

Address: 11, Mashinostroiteley str., Yekaterinburg, 620012, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to engineering and pedagogical thinking as a kind of professional thinking that exists due to specific reasons and necessary and sufficient conditions. The “assembly” of these causes and conditions takes place in a certain time-and-place (chronotope), the conceptual reconstruction of which opens the way to overcoming the traditions of haphazard enumerative descriptions of various properties that have developed in the literature and to reaching the construction of the theory of engineering and pedagogical thinking, which, in turn, will help to reasonably update the content and organization of training engineers-teachers, on whom a lot depends in the near technological future of Russia.

A review of the characteristics of engineering-pedagogical and related engineering and pedagogical thinking presented in scientific publications is proposed. It shows the need for greater certainty in understanding the nature, foundations, essence and features of heterogeneous engineering and pedagogical thinking. Heterogeneity requires actualization of the potential not only of pedagogy and technical sciences, but also of philosophy, cultural studies, sociology, and psychology. Such actualization shows the heuristic of the communicative interpretation of the nature and essence of thinking. In its light, engineering-pedagogical thinking appears simultaneously as an articulated and unarticulated, discrete and continuous communication of engineers-teachers with students, within which the competencies required by the profession and the impulse developing engineering and technical flair and ingenuity are transmitted, “infecting” (V. Shklovsky²) and charging them, thanks to which communication overcomes the boundaries of the chronotope, gaining continuum features, demonstrating its pulsating situational-suprasituative (corpuscular-wave) dualism.

The scientific novelty lies in the justification, by the example of advancing to the theory of engineering and pedagogical thinking, of supplementing the competence approach with consideration of no less significant cultural and subcultural factors, including latent ones, which sometimes manifest themselves in very weak signals about the features of the chronotope of training engineers and technicians by engineers-teachers, not so much by virtue of official regulations as by virtue of singular acts of everyday life communication.

Keywords: culture, subculture, thinking, professional culture, professional thinking, engineering and technical culture, engineering and technical thinking, pedagogical culture, pedagogical thinking, engineering and pedagogical subculture, engineering and pedagogical thinking

Cite as: Feoktistov, A.V., Kislov, A.G., Shapko, I.V., Gorodilov, V.E. (2023). Chronotope of Engineering and Pedagogical Thinking. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 135-156, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-135-156 (In Russ., abstract in Eng.).

² Шкловский В.Б. Энергия заблуждения: Книга о сюжете. Москва: Художественная литература, 1983. 79 с.

«Сила мышления есть свет познания»³
А. Фейербах

Введение

На современный мир растёт влияние порождаемой им же техники, что возвращает нас к некоторым идеям М. Хайдеггера [1; 2]: в мире людей всё, что не охватывается древнегреческим понятием *τέχνη* («техне», включая и сферу искусства), остаётся природой (*φύσις*); *τέχνη* же проявляется, производится только человеком, а без него оно существует лишь латентно, потаённо, не проявлено, как нереализованная возможность. Выведение из потаённости, по Хайдеггеру, и есть творчество (*ποίησις*) – в нём предназначение человека, отличающее его от всего прочего в этом мире. Отсюда и продолжающийся рост значимости деятелей искусства, которое мы оставляем за пределами нашей статьи, и инженеров, инженерного мышления, инженерного образования. Следовательно, требуют растущего внимания и те социальные ниши и институты, в которых это образование осуществляется, где происходит приобщение к инженерной культуре и прикладываются усилия к развитию инженерного мышления.

Так, среди прочих инженерных ипостасей (изобретателя, конструктора, наладчика, эксплуатационника, ремонтника, рационализатора и др.) мы выходим и на фигуру инженера-педагога, чья социальная миссия – погружать обучающихся в инженерную культуру, приобщать к ней, к инженерному мышлению, формировать его, искать пути его дальнейшего развития. Соответственно, на пересечении инженерной и педагогической культур существует специфическая инженерно-педагогическая субкультура, на пересечении инженерного и педагогического мышления – инженерно-педагогическое мышление. Оценка их состояния и перспектив развития представляют отнюдь не толь-

ко исследовательский, но и практический интерес, потому что они пролонгированно сказываются на качестве подготовки инженеров, техников, рабочих, а значит, и на результатах труда всех участников производственных процессов.

Значение субкультуры весомее значения отдельных субъектов – носителей этой субкультуры. Индивид, социализируясь, становится носителем того, что он несёт в мир. И чем больше он социализирован, а значит, и определённым образом образован, тем меньше он несёт себя и тем больше – впитанную им субкультуру. «Мы – лишь уста. Но кто поёт?»⁴. «Поёт» впитанная нами культура, субкультура, определяя ориентиры и паттерны нашего мышления, вооружая его теми или иными инструментами. Транслируются же они преимущественно в малых группах, например, в семьях, производственных коллективах, но прежде всего – в специально организованных для этого учебных заведениях, среди которых и организации профессионального образования, где трудятся в том числе и инженеры-педагоги.

На предприятиях инженеры, специалисты среднего звена и рабочие встроены в производственный процесс как члены единых трудовых коллективов. А подготовка рабочих, техников, с одной стороны, и инженеров, с другой, институционально разведены – как законодательно (по уровням основного образования, получаемого в учебных заведениях, а некоторых рабочих можно готовить и непосредственно на предприятиях), так и субкультурно. Фигура же инженера-педагога играет важнейшую роль при подготовке и инженеров, и рабочих, и специалистов среднего звена, объединяя эти автономные социальные сферы ещё до встречи их выпускников на предприятиях.

Инженеры-педагоги выступают представителями, носителями и трансляторами

³ Фейербах А. Сущность христианства // Сочинения: В 2 т. Пер. с нем. Т. 2. М.: Наука, 1995. Т. 2. С. 25. ISBN: 5-02-008247-3, 5-02-008249-X.

⁴ Рильке Р.М. Мы лишь уста... // Стихотворения / пер. В. Летушего. 2-е изд. Москва: АСТ, 1999. С. 309. URL: <https://fantlab.ru/edition298161> (дата доступа 05.05.2023).

особых ценностей, образцов, стереотипов, прежде всего, инженерно-технической (потому что приобщаться именно к ней мотивированы их обучающиеся), и, во вторую очередь, но всё же, педагогической культуры, которые синтезируют их, свойственные им особенности мышления, рефлексия которых будет полезна и самим инженерам-педагогам, и всем, кого волнуют перспективы технологического развития общества. Авторы настоящей статьи пытаются внести некоторый вклад в эту рефлексию. Цель статьи – выявить хронотоп инженерно-педагогического мышления, интегрирующий его причины, основания, условия, сущность, внутри которого происходит формирование, трансляция, трансформация и развитие инженерно-педагогического мышления. Для достижения этой цели мы, во-первых, выявляем существующее в научной литературе содержание понятия инженерно-педагогического мышления, что требует учёта и содержания более общего понятия инженерно-педагогической субкультуры, а также смежных с ним понятий инженерного мышления, инженерной культуры, педагогического мышления, педагогической культуры, профессиональной культуры и профессионального мышления; а во-вторых, предлагаем важные с нашей точки зрения, но слабо раскрываемые в существующей научной литературе аспекты содержания понятия инженерно-педагогического мышления, следующие из коммуникативной трактовки мышления, что, как нам представляется, несёт в себе элементы научной новизны.

Трансляция инженерного мышления в сфере образования

Искать носителей инженерно-педагогического мышления следует, конечно же, в технических вузах. А в 1970–1990-е гг. термин «инженер-педагог» стал чаще использоваться для обозначения специалиста, осуществляющего учебно-производственную и организационно-методическую деятельность по профессиональной подготовке лиц,

обучающихся в системе профтехобразования и непосредственно на производстве [3]. Поскольку цели, задачи, способы и инструменты решения задач образования входят в предмет педагогики, постольку в него попадают и процессы воспроизводства и развития инженерной культуры, инженерного мышления, чем и занимается специализированная отрасль педагогической науки – инженерная педагогика. В одной из форм своего существования она – разновидность педагогики высшей школы.

Некоторые авторы используют термины «инженерное мышление» и «техническое мышление» как синонимы, хотя слово «инженер» принято соотносить с соответствующей социально-признанной квалификацией, а технически можно мыслить и на любительском уровне. М.В. Мухина обращает внимание на то, что носителями технического мышления являются не только преподаватели высшей или среднеспециальной (профессиональной) школы, но и школьные учителя технологии [4], что поддерживают также Д.П. Данилаев и Н.Н. Маливанов [5]. По мнению Д.А. Мустафиной, Г.А. Рахманкуловой, Н.Н. Коротковой, более сложное и квалифицированное инженерное мышление включает в себя техническое, конструктивное, исследовательское и экономическое мышление [6]. В.Е. Столяренко и А.Д. Столяренко также под инженерным мышлением подразумевают сложное системное образование, объединяющее в себе разные типы мышления: логическое, образно-интуитивное, практическое, научное, эстетическое, экономическое, экологическое, эргономическое, управленческое и коммуникативное, творческое [7]. Так же трактует и Т.Н. Лебедева: «Инженерное мышление – это системное техническое мышление с элементами творческой деятельности, включающее в себя разные смежные типы мышлений» [8, с. 67].

Кроме подобных общих характеристик гетерогенности инженерного мышления современные отечественные инженерно-педагогические публикации сфокусированы

на прикладных проблемах реализации компетентностного подхода, предписанного федеральными государственными образовательными стандартами [9–13]. В них предлагаются «модели сетевых форм реализации образовательных программ и рекомендации по созданию базовых кафедр, реальных механизмов партнёрства с предприятиями, научными и образовательными организациями» [14, с. 61] с учётом возможностей цифровых технологий [15]. Затрагиваются и проблемы, прямо связанные с формированием и развитием инженерного мышления [16], становления его как мульти- и междисциплинарного, креативного (сочетающего дивергентное мышление, предполагающее целый ряд решений проблемы, с конвергентным для выбора лучшего), готового к решению задач в условиях неопределённости и риска [17], обсуждается метакогнитивность (тренировки метамышления) [17]. В некоторых публикациях ставится вопрос о том, что в подготовке инженера важнее: знать или понимать? И, как правило, предлагается ответ, согласно которому важнее учить пониманию, а не знанию. Знание при этом трактуется как хранящаяся в памяти и пассивно созерцаемая информация, понимание же связывают с деятельностью, с активной реализацией знания: «Начинайте каждый результат обучения с глагола действия» [17]. Принято считать, что «для того чтобы что-то понять, нужно самостоятельно это что-то сделать или переделать – передвинуть, переставить, разобрать и вновь собрать и т. д.» [18, с. 10]. Потому «содержанием подготовки современного инженера должно стать освоение основных технологий инженерного мышления: конструирования, проектирования, исследования и “программирования” (деятельности), причём каждая следующая ступень должна включать в себя элементы технологий предшествующих промышленных революций» [19, с. 165].

Раздаются также голоса в пользу обогащения гуманитарных основ инженерного мышления представителей современного на-

учно-технического знания: преподавателям естественнонаучных, инженерных, технических дисциплин присуще технократическое мышление. Между тем процесс образования должен строиться с опорой на гуманитарное мышление, на знание психолого-педагогических закономерностей «присвоения» знаний, во многом с опорой на личностные смыслы, полутона, интуицию, эмоции, чувства, гендерные особенности, процессы понимания студента и т. п. В этом и состоит основная трудность преподавания инженерных дисциплин. Преподаватели этих дисциплин, обладающие технократическим мышлением, в массе своей не имеют психолого-педагогической подготовки, знаний психологии познавательной деятельности студентов, закономерностей гуманитарного по своей сути образовательного процесса. «Предмет инженерной педагогики как науки и должен состоять в раскрытии этих закономерностей и в их постановке на службу преподавания в инженерном вузе» [20, с. 144]. Учёт гуманитарных основ инженерного мышления важен ещё и потому, что инженеры мыслят преимущественно на точном благодаря формализации языке математики и естественно-научных дисциплин, обратной стороной чего является потеря нередко весьма эвристической многозначности разговорных языков и языков гуманитарных наук, насыщенных художественной образностью, обилием метафор.

В целом же в литературе обнаруживается довольно обобщённое и даже абстрактное и поверхностное толкование феномена инженерного мышления, непроявленность его специфических природы, оснований, сущности. Потому и приходится иметь в виду идеи М. Хайдеггера и других философов техники как «смотровые площадки» на пути его постижения.

Трансляция педагогического мышления в сфере технического образования

В некоторых технических вузах, в небольшом объёме, но всё же, ведутся занятия по

педагогике. Главный же акцент на педагогическую подготовку делается в них в программе дополнительного профессионального образования «Педагогика высшей школы», реализуемой для молодого пополнения технических кафедр их же выпускниками. Эта программа неизбежно включает в себя некоторый объём непосредственно инженерно-педагогического содержания. Существует и внутри- и межвузовское общение по поводу не только содержательных, но и методических, дидактических вопросов.

Вместе с тем инженерная педагогика уже сравнительно давно и плодотворно существует в России как отрасль профессиональной (в отличие от общеобразовательной) педагогики, которая посвящена подготовке не инженеров, а рабочих и технических специалистов среднего звена, естественно, *с помощью* инженеров. В этом сегменте системы образования проявлены и осмыслены его основополагающие педагогические концепты, эффективные образовательные технологии, работа над которыми продолжается в специализированных инженерно-педагогических, профессионально-педагогических вузах (или их подразделениях), организациях дополнительного профессионального образования, профессиональных образовательных организациях, на регулярных, нередко весьма масштабных научно-педагогических конференциях и иных форумах, на страницах специализированной научно-педагогической печати. Существует и подготовка инженеров-педагогов для организаций среднего профессионального образования. Всё это оказывает благотворное влияние на подготовку рабочих и технических специалистов среднего звена, потому что финансирует, оптимизирует и интенсифицирует её. Правда, в официальном наименовании инженеров-педагогов совсем недавно исчезло слово «инженер». Именуются они теперь

бакалаврами и магистрами профессионального обучения⁵, а работают на должностях мастера производственного обучения и преподавателя общетехнических и реже специальных технических дисциплин.

Представители этой – второй – формы существования инженерной педагогики чаще обращают внимание на единство обеих её форм [21]. И в самом деле, когда в 1972 г. на первом симпозиуме Международного общества по инженерной педагогике (IGIP) было принято решение о его создании, то выяснялось, что инженерная педагогика включает в себя образование всех работающих в технической сфере (не только инженеров, но и техников) [22]. Таким образом, в предмет инженерной педагогики попадает подготовка как инженеров, так и техников, рабочих, и, конечно же, инженеров-педагогов, осуществляющих подготовку тех и других. Подготовка инженеров-педагогов требует «формирования и развития инженерного мышления с элементами педагогического, которое может быть достигнуто в условиях контекстного обучения с использованием проблемных педагогических технологий, в частности таких, как метод проектов и метод кейсов, образовательная функция которых значительно возрастает при внедрении в учебный процесс информационных технологий как элемента компьютерного моделирования» [23, с. 71].

Инженер-педагог – не только носитель инженерной культуры, инженерного мышления, он призван нести её другим не стихийно, попутно, а специально организованно, продуманно, обоснованно – так, как требует этого педагогическая наука. И, как всякий педагог, он выступает также в качестве носителя педагогической культуры, педагогического мышления как важнейшей её составляющей. Феномен педагогической культуры не обойдён вниманием в научной литерату-

⁵ Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 и магистратура по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) от 22.02.2018. URL: <https://base.garant.ru/71897862/> (дата доступа 05.05.2023).

ре. В его осмысление заметный вклад внёс В.А. Бенин [24–26], но публикаций, прямо посвящённых педагогическому мышлению даже у него до сих пор нет. Этот пробел весьма симптоматичен. Обращает на себя внимание и то, что авторы публикаций, прямо посвящённых теме педагогического мышления, повсеместно фиксируют отнюдь не его специфические свойства и тем более не специфические свойства искомого нами инженерно-педагогического мышления, даже не свойства профессионального мышления, а перечислительным способом приводят списки свойств, присущих любому, не только педагогическому, мышлению, добавляя к обозначению этого свойства или компонента эпитет «педагогический», не раскрывая при этом, в чём его «педагогичность». Выделяют познавательный, мотивационно-ценностный, операционный, рефлексивный компоненты этого самого мышления [27], связывают с необходимостью решения педагогических задач разного типа и уровня – от надситуативных, связанных с прогнозированием, целеполаганием, построением программы педагогической деятельности, – до ситуативных (анализа, принятия решения в конкретных ситуациях профессиональной деятельности и конструирования способов педагогического взаимодействия) [28].

При обсуждении особенностей подготовки инженера-педагога наблюдается единодушие в признании интеграции как инженерно-технической, так и педагогической (шире – гуманитарной) составляющих. Разговор же о природе, основаниях, способах этой интеграции ведётся так, что вместо интеграции предлагаются лишь декларации в её пользу и варианты механического их соединения. Успешнее интеграция получается при решении локальных дидактических задач [29]. Причина этой дезинтеграции в поисках интеграции – в отсутствии у авторов концепции мышления как такового, его природы, сущности, оснований и даже более частной концепции профессионального мышления, которая бы позволяла видеть и

различать не только общее, но и особенное, и уникальное в педагогическом, инженерном, инженерно-педагогическом мышлении как разновидностях профессионального мышления.

Ещё в 1987 г. была защищена во многом сохраняющая актуальность докторская диссертация, посвящённая феномену профессионального мышления [30]. В ней «мышление понимается как рациональный уровень и способ формирования познавательных, оценочных и практических действий. Особенность этого способа состоит в ориентации субъекта на объективность, всеобщность и продуктивность» [30]. Профессия же понимается «как род занятия, социо-технический процесс со своеобразным механизмом, социальный институт, способ отношения человека к действительности, предмет его потребности и способ самоутверждения» [30]. А «профессиональное мышление... характеризуется прежде всего тем, что работа (занятие, дело) выступает главной его детерминантой, “фильтрующей” и связывающей влияние остальных социальных факторов; профессиональный тип мышления своеобразен тем, что вырастает из определённой профессионально-трудовой деятельности» [30], которая имеет собственный определённый предмет приложения сил профессионала. И так (и во-первых), «предметная определённость профессионального мышления состоит в том, что предмет труда (занятия) “диктует” способ его осмысления так, что *знание материала становится формой мышления*» [30] (курсив – авт.).

Во-вторых, «предметная определённость мышления всегда сращена с целевой определённостью... с орудиями, способами и средствами воздействия субъекта на предмет профессионализированного занятия» [30] – это инструментально-технологическая обособленность профессий, требующая не просто знания, а практического овладения способами взаимодействия с материалами, составляющими предмет профессиональных занятий.

А в-третьих, *«отношения людей “по поводу” профессии сказываются на мышлении так же сильно, как предмет, цель и технология занятия (курсив – авт.)... Социальные формы профессиональной деятельности, воспринимаемые, выражаемые и организуемые мышлением, становятся его собственными формами... Специфическая функция, выполняемая профессионалами, определяет их положение в обществе среди других социальных групп, а это положение формирует их потребности, создаёт дополнительные интересы и тем самым влияет на образ их мыслей»* [30].

Особенности профессионального мышления фиксируются и в часто обновляемых в наше время официальных стандартах, требованиях, показателях, но гораздо глубже они интегрированы в повседневную профессиональную жизнь. В повседневной (обыденной, рутинной) жизни технических вузов и профессиональных образовательных организаций (СПО) происходит воспроизводство инженерной и педагогической культуры, и инженерно-педагогической субкультуры, что также подвергается концептуальной рефлексии, отражённой в научной печати, но уже представителями не столько педагогических или технических наук, пишущих на педагогические темы, сколько социологами, культурологами, психологами, философами [31]. Именно в их публикациях больше внимания уделяется роли профессиональных культур и субкультур, профессионального мышления, в том числе работников инженерно-технической сферы. Потому что профессиональное образование – не только подготовка к профессиональной деятельности, которой внимание в научной и тем более методической литературе главным образом и уделяется. Профессиональное образование – это ещё и обеспечение удержания, сохранения человеком себя в профессии, в её динамике и трендах, развитие вместе с ней и опережение её наличного состояния («непрерывное образование»). Сохранение же в профессии не обеспечивается лишь овладе-

нием секретами и совершенствованием профессиональной деятельности. Мотивацию на вхождение, а главное, закрепление в профессии, идентификацию себя с ней обеспечивает наполняющая повседневную жизнь профессионала профессиональная культура, субкультура, важнейшей составляющей которых является профессиональное (напр., медицинское, инженерное, юридическое, педагогическое и т. д.) мышление.

К этому аспекту профессионального образования исследователи обращаются значительно реже, чем к методикам, инструментам, приёмам овладения профессиональной деятельностью, даже если и называют её «мыследеятельностью» на том основании, что якобы «не может быть мышления, отделённого от деятельности, и деятельности, отделённой от мышления» [32, с. 587]. Но это требует специального разговора о мышлении как таковом, без получения определённых результатов которого трансляция педагогического мышления в сфере технического и даже в сфере инженерно-педагогического образования останется лоскутной и по содержанию, и по форме.

Трактовки мышления:

психологизм vs антипсихологизм

Одна из первых среди известных трактовок мышления, точнее, мыслимого, принадлежит Пармениду (к. VI – н. V в. до Р. Хр.): «То, что высказывается и мыслится, необходимо должно быть сущим [“тем, что есть”], ибо есть – бытие, а ничто – не есть» [33, с. 287]. Эта трактовка вошла в историю как тезис о тождестве бытия и мышления, звучащий уже во времена Парменида наивно, но оттого он не потерял своей гипнотической силы. Образцово-систематически эту трактовку развернул Г. Гегель (1770–1831) с его знаменитым «всё разумное действительно, всё действительно разумно», в текстах которого, особенно, в «Науке логики», всё на свете в конце концов и с железной логической необходимостью сведено к мыслящему себя мышлению же (что и есть его Абсолютная Идея).

Это повторяют и сильно позже Гегеля: «Мыслит не человек, мыслит мышление» [34, с. 37]. Более того, «мышление существует... как субстанция, независимо от того, есть люди или нет людей... Виталий Яковлевич Дубровский сформулировал это очень точно. Он сказал: “Люди есть случайные носители мышления”. Можно реализовать мышление на людях, а можно на смешанных системах людей и машин. Главное – что есть мышление, а на чём оно реализуется – неважно. В нашем мире – случайно – на людях, в другом мире – на пингвинах, а в третьем – как у Лема, на железках... Надо понять, что мир людей, или люди как таковые с их психологией, есть вторичный мир, реализация мира мышления и деятельности, и если мы хотим закономерно всё это понять и представить, мы должны рассматривать мир мышления и деятельности, а не мир людей, поскольку люди есть случайные эпифеномены мира мышления и деятельности» [35].

Мышление по Г.П. Щедровицкому (1929–1994) и другим антипсихологистам [36] «вообще не порождается у человека в его голове, а проходит через него, через его голову неким потоком, преобразуясь в ней» [37, с. 60]. Поэтому «должно и нужно работать в схеме бес-субъектности: у вас есть мышление, которое живёт по своим законам и разворачивается в особых механизмах... Здесь важнейший момент – это искоренение себя, субъективности» [35]. Антипсихологи на том основании, что мышление определяется чем-то большим, чем особенности мыслящего, готовы его – мыслящего – начисто элиминировать из мышления. Правда, сам Г.П. Щедровицкий совершенно справедливо различал «чистое» мышление, *мыслекоммуникацию* и мыследействие.

В защиту носителя, субъекта мышления как значимого фактора и процесса, и результатов мышления поднимаются настолько многочисленные авторы, что сегодня любой поисковик на запрос «мышление» предложит тексты, львиная доля которых принадлежит именно психологам или тем, кто

старается мыслить психологически. Но на антипсихологистов число оппонентов вряд ли производит впечатление. Да, в современном массовом сознании мышление связывают только с психологией, иногда подпуская к нему также нейрофизиологию, информатику, ну и, в порядке одолжения, а то и признания отыгранной исторической роли, – логику. И среди педагогов доминирует этот стереотип. Педагогам это, впрочем, простительно – им же пробуждать и развивать мыслительные способности нужно не «вообще», и не у пингинов или киборгов (пока?), а у конкретных, реальных, потому очень разных, во многом уникальных обучающихся. Так что узкопсихологическая трактовка мышления педагогами оказывается не только простительной, но и оправданной. Что можно было бы смело перенести и на инженерных педагогов. Но...! – тут-то «всё и начинается»... Не зря Г.П. Щедровицкий по рождению из инженерной среды и никогда с носителями этой культуры не расставался.

Инженеры-педагоги, принадлежа сразу к профессиональным сообществам и педагогов, и инженеров, и, соответственно, их культурам, не торопятся успокоиться на исключительно психологических трактовках феномена мышления. Ведь их будущие выпускники – инженеры, техники – должны мыслить так, чтобы изобретаемое, монтируемое, эксплуатируемое, обслуживаемое, ремонтируемое ими изделие не только впечатление производило, но прежде всего производило бы реальные последствия в мире вещей, существующих и вне субъективных ощущений, представлений, понятий. А значит, соответствовало бы не только и не столько особенностям носителей инженерного мышления, сколько существующей и помимо них реальности, прежде всего – ей. Потому первостепенное значение в подготовке инженеров и техников играют «Материаловедение», «Соппротивление материалов». Соппротивление реальности, признание её самодостаточности, внечеловечности, внесубъектности и непсихологичности –

первое, что нужно освоить субъекту, претендующему на результативное вмешательство в неё, т. е. на техническое творчество и использование его результатов.

Сопротивление реальности – свидетельство не только её наличия, но и её первичности, первостепенной значимости, в том числе для мышления, способного тут и там на ошибки и заблуждения, на недомыслие, на свою, вопреки Пармениду и Гегелю, нетождественность бытию. В этой первичности реальность вполне безразлична и к нам, и к нашему мышлению, и к нашим попыткам пробиться к ней с помощью мышления. Чтобы это получилось, приходится искать подходы к ней, приёмы и инструменты, дисциплинированно осваивать, помнить, учитывать и обоснованно применять те, что подтвердили свою результативность, т.е. быть методологичными, что и вдохновляет на поддержку точки зрения Г.П. Щедровицкого.

Знание предмета, владение инструментами, приёмами, методами воздействия на него – нижняя планка минимально, но совершенно необходимых требований к профессионалу. Огромную роль может играть ситуация их применения, которая с высокой вероятностью может быть нетиповой, а учитывая скорость обновления современных материалов, всякое применение типовых, известных приёмов может стать чем-то вроде их лабораторного испытания. Т.е. испытания и на «включение головы» во всём объёме – не только знаний, памяти, компетенций, воли, самообладания и пр. А ещё – и обязательно – мышления. Которое не есть лишь «пользование методом, поскольку “метод-годос” в переводе с греческого есть “путь-за-кем-то”, колея, однолинейность. Мышление, напротив, есть “годос”, то есть торение пути, прокладывание его, постоянные повороты, и никогда не ясно, “что он нам нёсет – новый поворот”. Это впрыгивание в новую область исследований, для того чтобы изнутри неё добыть те или иные основания, предпосылки, основопонятия, на которых, как на фундаменте, уже будет строить своё здание

следствий и выводов наука. Мышление есть в тяге в сущность того, что оно мыслит... мышление интенционально, мышление есть “мышление о...”. Мышление руководимо из своего предмета... (а он) не есть нечто представленное и поставленное самим мышлением» [38, с. 25].

Об интенциональности писал и А.Б. Баталов, когда обращал внимание на предметную обусловленность профессионального мышления – здесь *первое основание*, позволяющее осмыслить специфику мышления носителей той или иной, любой профессии: она обусловлена особенностями этого предмета. Предмет обуславливает направленность мышления именно на него, на его сопротивление, которое в процессе осмысления («торения пути к его сущности») преодолевается в форме найденных (например, в собственной памяти) или изобретённых и созданных приёмов, инструментов, технологий. Эти инструментально-технологические находки и изобретения, осваиваемые в процессе получения профессионального образования и используемые представителями этой профессии, составляют *второе основание*, позволяющее осмыслить специфику того или иного профессионального мышления. Некоторые авторы настаивают на принципиально инструментальном характере именно инженерного мышления [39]. Но вряд ли это корректно – всякое профессиональное мышление пользуется своими инструментами, среди которых специфический же профессиональный язык, составляющий важную часть и профессиональной повседневности, и профессионального образования, и профессионального мышления. Язык и даже оторванная от его целостности одна лишь терминология и её словоупотребление – это *третье основание*, позволяющее уловить и осмыслить специфику того или иного типа, вида мышления. Хотя с языком всё гораздо сложнее, потому что язык, в том числе задействованный профессионалами, – это не только его вербальный модус. Нередко профессионалы взаимодействуют совсем молча,

обмениваясь лишь взглядами, весьма для них, но не для непосвящённых, красноречивыми. А есть ещё мимика, жесты, эвфемизмы, жаргонизмы и многое другое.

«Что же общего и различного между техническим и гуманитарным образованием, в частности, педагогическим? И там, и там есть конструкторы выпускаемой продукции, есть технологи, есть и исполнители – преподаватели. Возможность создавать новое, быть творцом есть в каждой профессии. Различны свойства объектов, с которыми предстоит работать выпускникам технических вузов и гуманитарных. Различны способы преодоления сил сопротивления объектов: путём непосредственного воздействия на материальные объекты (резание, штамповка, сварка) и опосредствованное, путём обучения и воспитания» [40, с. 77–78]. Пути и инструменты воздействия на объекты, преодоления предметного сопротивления, взаимодействия с предметом, с коллегами, с клиентами – часть профессиональной культуры, осваиваемой при получении любого профессионального образования, актуализирующая профессиональное мышление и предопределяющая его особенности.

Но профессионал не просто движется согласно технологическим предписаниям и принятой в профессиональной среде логике, пользуясь профессиональным инструментарием, оборудованием. Его мышление – не только применение, которое можно и поручить машине, автомату. Профессиональное мышление – это его, профессионала, ответ на затруднение, на вопрос и/или запрос, идущий либо от другого человека, либо от ситуации (ответ на вызов), от предмета, с которым он имеет дело. Потому и предлагают «ввести понятие контринтуитивности. Мы живём в интуитивно понимаемом мире. Наши мозги ездят по интуитивным, неведь откуда взявшимся мыслительным рельсам в очень известном направлении, как трамвай –

одним и тем же маршрутом. Мы родились, постепенно откуда-то у нас эти рельсы в мозгу проложились, и мышление по ним ездит, и ездит обычно мимо удобных способов решения задач, делая невозможным решение задач сложных»⁶.

То, откуда «у нас эти рельсы в мозгу проложились», мы уже проговорили: это эффект освоения определённой культуры – нами её и ею нас, – частью которой и являются «рельсы». Сейчас же обратим внимание, что «мышление появляется там и тогда, где и когда нужно решить проблемы – что-то, что непонятно, как решать. До этого момента можно не мыслить, можно заимствовать какие-то справочные решения, использовать уже имеющиеся знания, “на автомате”. Хорошо сформулированная проблема обычно в себе содержит явное противоречие, которое необходимо “снять” – только в этот момент включается мышление, только в этот момент нужно “сесть и подумать” (а не “вспомнить и применить”)»⁷. Логика вступает в свои права после того, как мышление случается, наводя относительный порядок в случившемся. А инициируется оно трудностью, сопротивлением осмысляемого материала, предмета и нашей – человеческой – эмоциональной, психологической, нервной реакцией на эту трудность, сложность. У «железок» этих эмоций не будет. В них можно инициировать вычисления, но не мышление, не эмпатию, которая может захватить наше отношение не только к другому человеку, но и к предмету. И от того, каков материал предмета, сильно зависят наши человеческие способы обхождения с ним, деятельности и/или не всегда деятельного мышления о нём, которое может найти ответ не только в том, как действовать, но и в том, надо ли вообще в данном случае действовать и не лучше ли оставить его, материал, предмет, в покое, удовлетворившись созерцанием, надеянием.

⁶ Левенчук А.И. Системноинженерное мышление [Электронный ресурс]. TechInvestLab, 2015. 305 с. URL: http://techinvestlab.ru/files/systems_engineering_thinking/systems_engineering_thinking_2015.pdf (дата доступа 08.06.2023). С. 21.

⁷ Там же. С. 97–98.

Вопреки вышеприведённому призыву к контринтуитивности в качестве *четвёртого основания* для выявления и осмысления специфики профессионального мышления стоит использовать старое доброе понятие интуиции. А.Ф. Лосев (1893–1988) вообще использовал его для фиксации самого интимного, начального момента мышления, из которого оно раскрывается, подобно листу, а то и цветку из почки. И очень многие авторы склоняются к трактовке интуиции как следствия органичного, телесного единства человека с миром, обеспечивающего высочайшую, непосредственную чуткость, в герменевтической терминологии – «вживание» в предмет, что проливает некоторый свет на признаваемое фигурально или буквально существование музыкантов, врачей, плотников, учителей и т. д. (профессионалов) «от Бога» – не только и не столько в силу их выучки, а ещё и в силу одарённости. Всё это относится к особенностям профессионального мышления и инженеров, и педагогов, и инженеров-педагогов. Эта одарённость, чуткость позволяет трактовать собственную личность профессионала как самый главный инструмент в его арсенале.

Вехой в подведении итогов многовекового спора сторонников и противников психологизма в трактовках мышления стали публикации Г.В. Сориной [36]. Конца их схватке она, кстати, не видит. Более того, обоснованно считает её и неизбежной, и плодотворной, и имманентной самому мышлению о мышлении (такая уж особенность этого «материала», такое у него сопротивление). Признавая серьёзные основания для антипсихологистского пафоса и, кроме того, вопреки грёзам о безграничных возможностях искусственного интеллекта, а также фантазиям о внеземном разуме, авторы настоящей статьи исходят из того, что пока нам известно только человеческое мышление, если этот процесс не подменять вычислениями согласно правилам, не сводить его к алгоритмам, в пользу чего убедительно высказываются и знающие толк в вычислениях и алгоритмах авторы [41].

Отдадим должное простой, но очень точной мысли И. Канта: «Мыслить – значит говорить с самим собой (индейцы на Таити называют мышление речью в животе), значит внутренне (через репродуктивное воображение) слышать себя самого» [42, с. 430]. Мышление без коммуникации не существует, мышление ею – всегда эмоционально заряженной – порождается, в ней проявляется и через неё реализуется. «Именно коммуникация обладает активностью» [43, с. 47], порой такой, что те, кого «она связывает, остаются в позиции объектов» [43, с. 47; см. также: 44]. В результате «человек, которого мы традиционно позиционируем как активного субъекта коммуникативного акта, оказывается заложником тех коммуникаций, которые задают ему определённые правила мышления и поведения» [45, с. 19], если, конечно, для него важны только правила, а не результат. А определённая правил мышления и поведения во многом – следствие особенностей их предмета.

Мышление – такая коммуникация (с предметом, с другими, с самим собою как другим), что ищет и ведёт к результату, которого пока нет. Его результат – мысль, которой ещё не было. И которую можно попробовать воплотить и обратиться с ней к другим. Мышление выразимо каким-то языком, какой-то системой знаков, символов, образов. Будучи коммуникацией, оно всегда – обращение, некоторое усилие над собой, разворачивающее (обращающее) мыслящего к другим, чтобы быть ими воспринимаемым, понимаемым. Значит, оно – на общем, взаимно понимаемом языке и по принимаемым участниками коммуникации правилам. Логика их выявляет, уточняет, помогая этому общению. И если оно обращено на решение воспитательных или учебных задач, преодоление воспитательных или учебных трудностей, то мы имеем дело с педагогическим мышлением. Не обязательно профессиональным педагогическим. Потому что профессиональное педагогическое мышление строится ещё и в соответствии с результатами мыш-

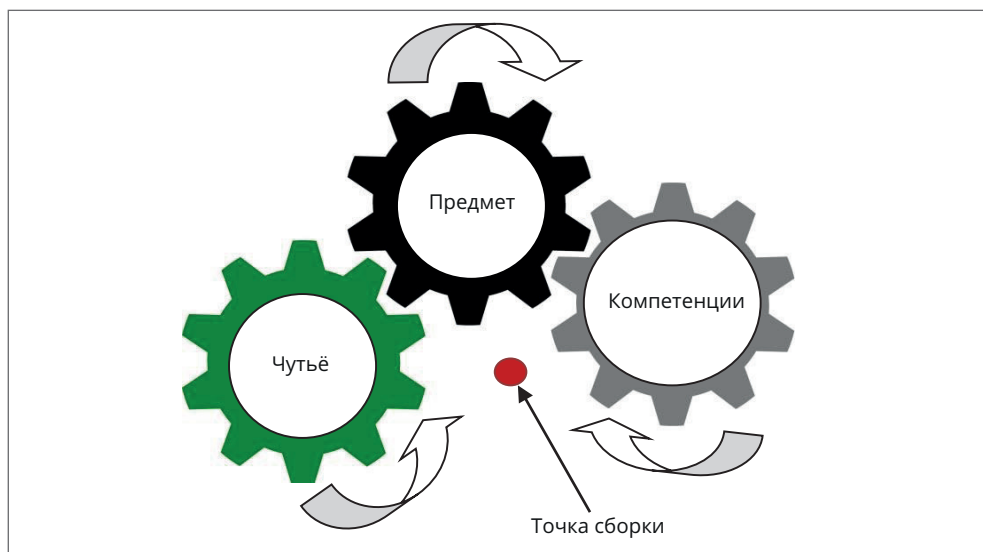
ления педагогов-профессионалов же, т.е. в соответствии с опытом и требованиями педагогического сообщества – настоящего и прошлого – в опоре на добытый этим сообществом и созданный им педагогический инструментарий, на науку педагогику. Профессиональное мышление и индивидуально, особенно в момент его инициирования, и – коллегиально как в процессе, так и в оценке его результатов.

А если мышление обращено на решение технических задач, оно – техническое мышление. И тоже не обязательно профессиональное техническое, которое, если оно профессиональное, строится в соответствии с результатами мышления инженеров-профессионалов, т.е. в соответствии с опытом и требованиями, принятыми в инженерно-техническом сообществе, – настоящего и прошлого, опирается на корпус технических наук. А если мышление обращено на решение задач, возникающих при профессиональной подготовке инженеров, а также тех, кто профессионально будет использовать и обслуживать технику, то оно будет инженерно-педагогическим, если будет осуществляться в соответствии с результатами мышления инженерно-педагогического сообщества, с его коллегиальным опытом и требованиями, с наукой, именуемой «инженерная педагогика». Эти опыт и осознание требований интенсивно приобретаются на этапе профессионального образования, а потом шлифуются и дополняются в профессиональной деятельности, профессиональном общении, в том числе при освоении дополнительных образовательных программ, а также в результатах самообразования.

Знания предмета, опыта и требований (официальных и неофициальных, включая негласные) профессионального сообщества, владение инструментами, технологиями, различными модусами профессионального языка можно объединить термином «компетенции». И тогда мы можем указать на «точку сборки» оснований осмысления особенностей профессионального, в том числе

инженерно-педагогического, мышления. Она – на тонкой кромке, где мышление иницируется, обращается и со-общается, где встречаются, задевают и «цепляют» друг друга (1) неотвратимое сопротивление предмета, (2) чутьё (интуиция) профессионала, актуализированное этим сопротивлением, и (3) освоенные профессионалом компетенции (*рис.*). О которых в публикациях по тематике профессионального образования говорится больше и дольше всего. И меньше всего в них говорится о чутьё (интуиции, одарённости), которое мы можем заметить и в своих обучающихся, принять, поощрить его, но не вменить его им в обязанность, не сконструировать, не дедуцировать его. А загубить – можем. При том, что именно его отсутствие – первый и важнейший признак профнепригодности. Поэтому, видимо, он и замалчивается. И потому что (на самом деле, к счастью) нет «линейки», которая бы мгновенно могла его измерить. Однако профессиональная репутация из чего-то да складывается и в профессиональном сообществе имеет весьма выраженное реальное значение. Другое дело, что в искомой точке «сборки» случается то «человеческое, слишком человеческое», которое не перепоручаемо «железкам», и таковым останется, если за него не выдавать административно-произвольные имитации.

Всем этим объясняется соскальзывание концептуальных разговоров об инженерно-педагогическом мышлении в общие фразы, а то и в полное избегание этой темы в публикациях, потому что мышление – не в предмете, не в компетенциях и не в одарённости. Оно *между* (по М. Буберу) ними, как электрические разряды, искры от которых могут долетать до других, воспламенять и долго-долго гореть, согревая и вдохновляя, и... угасать, иногда тут же, не успев ни вдохновить, ни согреть... На этой кромке возникают «кванты» мышления – догадки, идеи, аргументы. Она и есть место-и-время мышления, его хронотоп – хрупкий, пульсирующий, дискретный. И соединяющий людей внутри единой куль-



Тонкая кромка мышления
Thin Edge Thinking

туры, субкультуры, профессии. А потому – и континуальный тоже. Наблюдение за ним оставляет в растерянности, неопределённости. Но наука уже научилась справляться с неопределённостью, например, в корпускулярно-волновой теории света, имея перспективу вооружить ею и педагогику [46]. По крайней мере, древняя метафора *света разума* давно к этому располагает.

Заключение

Подготовка инженеров, техников, рабочих должна быть педагогически обоснованной, что порождает социально-значимую фигуру инженера-педагога и его особое инженерно-педагогическое мышление, сущность которого состоит в коллегиальном поиске оптимальных и эффективных педагогических технологий, приёмов, инструментов, направленных на преодоление трудностей освоения их обучающимися инженерно-технической культуры, в том числе инженерно-технического мышления. Особенности инженерно-педагогического мышления являются направленность на профессиональное становление имеющих существенные индивидуальные различия будущих

инженеров, техников, рабочих, развитие в них готовности к чуткому, ответственному и научно-обоснованному взаимодействию с разнообразными материалами и средами; владение существующими инженерно-педагогическими технологиями, приёмами, инструментами освоения обучающимися инженерно-технической культуры; чуткость к фундаментальным и ситуативным затруднениям этого освоения, готовность к диалогически-диагностическому реагированию на них и ответственному выстраиванию преодолевающих затруднения взаимодействий с обучающимися и коллегами-педагогами. В этой связи важнейшей предстаёт и способность инженера-педагога мотивировать обучающихся к развитию и расширению горизонтов их мышления, в том числе в сторону гуманизации и гуманитаризации, без чего не будет обеспечена преемственность в восприятии культуры предшествующих поколений.

Предложенные выводы требуют дальнейших концептуальных и эмпирических уточнений, исследований, ведущихся во взаимодействии с носителями инженерно-педагогического мышления, в наблюдении за его проявлениями как в их публикациях,

так и в практической деятельности, а также в свидетельствах их ретроспекции, интервьюирования. Важное значение имеют не только артикулированные следы, но и те, что оставлены самими инженерно-педагогическими взаимодействиями, на что обратил внимание Б. Латур [47]: «Латуровский дискурс... опирается на следование за учёным, подглядывание из-за плеча за тем, что делают учёные и инженеры в ходе своих исследований. И важно не то, что они думают или говорят о своей деятельности, а, собственно, эмпирически наблюдаемая наука или «наука в действии»» [48, с. 13]. Собственно, Латур в своей социологии повторил и постарался воплотить давно сказанное: «По плодам их судите их» (Мф. 7:20). Этому поможет и логика анализа данных в социологической «обоснованной теории» (*grounded theory*) [49], успешно применяемой по отношению к разным социальным общностям, в том числе при исследовании особенностей трансляции и развития их мышления.

Хотелось бы собрать, осмыслить, обобщить все эти проявления, выйти на их концептуальную интеграцию. Для этого представляется назревшим объединение научно-педагогических и методических усилий и достижений разрозненных пока педагогики высшей инженерной школы, с одной стороны, и инженерной педагогики среднего профессионального образования и профессионального обучения на предприятиях. При этом важно оставаться деликатным, осторожным и бережным к тому сингулярному хрупкому хронотопу – «кромке», на которой возникают точки сборки (искры «сварки») дарований, результатов образования и вызовов, которыми полна любая, в том числе профессиональная, жизнь, в гуще которой призваны быть инженеры-педагоги, глубоким почтением к которым вызвана эта статья.

Литература

1. Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? М.: Изд. дом «Территория будущего», 2006. 320 с. ISBN: 5-7333-0177-5.
2. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. С. 221–238. ISBN: 5-250-01496-8.
3. Романцев Г.М., Федоров В.А., Жученко А.А., Осипова И.В., Тафасюк О.В. Профессионально-педагогическое образование в современных условиях: результаты исследований. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 68 с. EDN: WFBNKN.
4. Мухина М.В. Развитие технического мышления у будущего учителя технологии и предпринимательства средствами системы познавательных заданий. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2003. 24 с. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002344025.pdf (дата доступа 05.05.2023).
5. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. Эволюция инженерной педагогики: основания и три измерения // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 11. С. 125–138. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-125-138
6. Муштафина Д.А., Рахманкулова Г.А., Короткова Н.Н. Модель конкурентоспособности будущего инженера-программиста // Педагогические науки. 2010. № 8. С. 16–20. EDN: MTABBV.
7. Столяренко А.Д., Столяренко В.Е. Психология и педагогика для технических вузов: учебник. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 512 с. ISBN: 5-222-04933-7.
8. Лебедева Т.Н. Инженерное мышление: определение и состав его компонентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 4–3. С. 66–68. EDN: TQKMKH.
9. Кроули Э.Ф., Малмквист Й., Остлунд С., Бродер Д.Р., Эдстрём К. Переосмысление инженерного образования: подход CDIO. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 504 с. ISBN: 978-5-7598-1218-0.
10. Профессионализм инженера-конструктора: анализ, оценка и совершенствование: монография / А.П. Исаев, А.М. Козубский, Л.В. Плотников [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2015. 168 с. EDN: VGABPL.
11. Ребрин О.И., Шолина И.И. Чему и как учить современных инженеров? // Русский инженер. 2017. № 2 (55). С. 74–78. EDN: YOSUJT.
12. Ребрин О. И., Шолина И.И. Основные направления развития инженерного образования // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образова-

- нии: материалы 24-й Международной научно-практической конференции 23–24.04.2019. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. С. 121–123. EDN: ODMMHF.
13. *Фёдоров И.В., Итолитова Г.К., Минина О.Г., Лезина О.В.* Состояние высшей технической школы в России и других странах мира // Аккредитация в образовании. 2020. № 7. С. 50–54. EDN: TSVGRD.
 14. *Ребрин О.И., Шолина И.И.* Новые модели инженерного образования // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 102 (2). С. 61–71. DOI: 10.15826/umj.2016.102.005
 15. *Ребрин О.И., Шолина И.И., Носков В.Ю.* Разработка и апробация моделей подготовки инженеров цифровой эры // Русский инженер. 2020. № 01 (66). С. 52–55. EDN: JIHIRG.
 16. *Ревин И.А., Черваная И.В.* Методы развития системного инженерного мышления у студентов технического вуза // Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 2. С. 163–171. EDN: VXLBIP.
 17. *Ребрин О.И., Шолина И.И.* Инженерная дидактика: монография. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2021. 131 с. EDN: PAHGPW.
 18. *Сазонова З.С., Четчикова Н.В.* Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования: Учебное пособие / М.: Изд-во Московского автомобильно-дорожного института, 2007. 195 с. URL: <https://lib.madi.ru/fel/fel1/fel07E008.pdf> (дата доступа 27.05.2023).
 19. *Мартынов В.Г., Шейнбаум В.С.* Инженерная педагогика в контексте инженерной деятельности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 152–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-152-168
 20. Инженерная педагогика: методологические вопросы (круглый стол) / В.С. Сенашенко, А.А. Вербицкий, Г.И. Ибрагимов, П.Н. Осипов и др. // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 137–157. EDN: ZUQFET.
 21. *Кубрушко П.Ф., Епифан Д.О.* Инженерная педагогика в системе профессионального образования: методологический аспект // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 83–87. EDN: USPQFL.
 22. *Кубрушко П.Ф., Назарова А.И., Епифан Д.О.* Международное общество по инженерной педагогике: история и тенденции развития // Агроинженерия. 2021. № 3 (103). С. 80–84. DOI: 10.26897/2687-1149-2021-3-80-84
 23. *Гузанов Б.Н., Федюлова К.А.* Особенности формирования инженерного мышления при подготовке педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. С. 69–72. EDN: YXUSUX.
 24. *Бенин В.А.* Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Уфа: Изд-во Башкирского гос. пед. ун-та, 1997. 131 с. EDN: TEVTZL.
 25. *Бенин В.А.* Педагогическая культурология или культурологический взгляд на педагогику // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 13–18. EDN: NUINMD.
 26. *Слетцова М.В.* Концепция педагогической культуры В.А. Бенина // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 2 (46). С. 204–213. EDN: XQKCFE.
 27. *Бойченко В.В.* Структура педагогического мышления как составляющая профессиональной компетентности будущего учителя // Вестник Академии знаний. 2015. № 13 (2). С. 41–47. EDN: TZBCQV.
 28. *Никитина Н.Н., Беляева Е.В.* Профессиональное мышление педагога как мировоззренческая категория // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2012. № 1. С. 23–26. EDN: OPXRZF.
 29. *Неупокоева Е.Е., Чапаев Н.К.* Герменевтический круг как способ иллюстрации проблемы понимания при обучении дидактическим коммуникациям // Образование и наука. 2021. № 23 (7). С. 1–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-11-40
 30. *Баталов А.Б.* Профессиональное мышление: философские проблемы: Автореферат дисс. ... докт. филос. н. Свердловск, 1987. URL: <http://dialektika-eniologiy.narod.ru/profess1.htm> (дата доступа 08.06.2023).
 31. Воспроизводство инженерных кадров: вызовы нового времени / А.Н. Банникова, А.Н. Боронина, Ю.Р. Вишневский, Е.В. Кеммет, М.А. Кучильдина, А.Ю. Петров, И.И. Шолина; под общ. ред. А.Н. Банниковой. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 364 с. EDN: UEGFGX.
 32. *Щедровицкий Г.П.* Перспективы и программы развития СМД-методологии. 1989. // Щедровицкий Г.П. Философия, наука, методология. Москва: Изд-во Шк. культур. политики, 1997. С. 547–594. ISBN: 5-88969-002-7.

33. *Парменид* О природе // Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. М.: Наука, 1989. С. 286–298. URL: <https://gigabaza.ru/doc/68296.html> (дата доступа 08.06.2023).
34. *Щедровицкий Г.П.* Я всегда был идеалистом... М.: «Путь», 2001. ISBN: 5-93733-010-2.
35. *Розин В.М.* Мышление и творчество. М.: «Пер Сэ», 2006. 360 с. ISBN: 5-9292-0158-7.
36. *Сорина Г.В.* Методология логико-культурной доминанты: психологизм, антипсихологизм, субъект // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. 2013. Т. 3. Вып. 2. EDN: QJFDAV.
37. *Смирнов С.А.* Пентеконтера Георгия Щедровицкого // Человек.RU. 2020. № 15. С. 54–99. DOI: 10.32691/2410-0935-2020-15-54-99
38. *Матвейчев О.А.* «Новое мышление» позднего Хайдеггера // Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? / Пер. Э. Сагетдинова. М.: Изд. дом «Территория будущего», 2006. С. 7–30. ISBN: 5-7333-0177-5.
39. *Шитиков М.М.* Философия техники. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. горно-геолог. Академии, 2004. 100 с. ISBN: 978-5-8019-0257-9.
40. *Кондратьев В.М.* Инженерное образование: логика обоснования содержания // Инженерное мышление: социальные перспективы: материалы международной междисциплинарной конференции (Екатеринбург, 12–13 февраля 2020 г.). Екатеринбург: Деловая книга, 2020. С. 73–78. EDN: FQXJSI.
41. *Ивахненко Е.Н., Никольский В.С.* ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22
42. *Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения // Соч. в 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6. С. 349–588.
43. *Калмыков А.А.* Онтология коммуникации как социально-антропологическая проблема // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. За рубежом: регионоведение. Востоковедение. 2007. № 1. С. 47–61. EDN: KZHSCJV.
44. *Бетильмерзаева М.М., Сулейманова Р.Р., Чемуриева Е.М.* Коммуникация как субъект коммуникативного континуума // Экология человека и проблемы цифровизации современного мира: Сб. статей по итогам Всероссийской научной конференции. М.: КноРус, 2020. С. 43–47. EDN: XJIVOE.
45. *Бетильмерзаева М.М.* К вопросу о коммуникативной природе мышления // Общество: философия, история, культура. 2020. № 6 (74). С. 18–22. DOI: 10.24158/fik.2020.6.2
46. *Медушевский В.В.* Корпускулярно-волновой дуализм в педагогике // Художественное образование и наука. 2023. № 1 (34). С. 30–45. DOI: 10.36871/hon.202301030
47. *Латур Б.* Наука в действии: следуя за учёными и инженерами внутри общества. Санкт-Петербург: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2013. 414 с. ISBN: 978-5-94380-161-7.
48. *Андрюхина Л.М.* Инженерное мышление в «водовороте» философских дискурсов: от Г.П. Щедровицкого до Д. Латура // Инженерное мышление: особенности и технологии воспроизводства: материалы научно-практической конференции (Екатеринбург, 27 ноября 2018 г.): сборник научных статей и тезисов. Екатеринбург: Деловая книга, 2018. С. 7–19. EDN: RGMJLS.
49. *Страусс А., Корбин Дж.* Основы качественного исследования: обоснованная теория: процедуры и техники. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с. ISBN: 5-8360-0299-1.

Статья поступила в редакцию 09.06.2023

Принята к публикации 01.07.2023

References

1. Heidegger, M. (1971). *Was heißt Denken?* Vol. 8 of Gesamtausgabe. I. Abteilung, Veröffentlichte Schriften 1910–1976. Tübingen: Niemeyer. 272 s. (Russian Translation: Ed. E. Sagetdinov, Moscow: Izd. dom «Territoriya budushchego», 2006. 320 p. ISBN: 5–7333–0177–5.).
2. Heidegger, M. (1954). Die Frage nach der Technik. *Die Künste im technischen Zeitalter*. München. S. 70–108. (Russian Translation: Ed. V. Bibikhin, Vremya i bytie. Moscow: Respublika, 1993, Pp. 221–238. ISBN: 5-250-01496-8.)

3. Romantsev, G.M., Fedorov, V.A., Zhuchenko, A.A., Osipova, I.V., Tarasyuk, O.V. (2003). *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennykh usloviyakh: rezul'taty issledovaniy* [Vocational-Pedagogical Education in Modern Conditions: Research Results]. Yekaterinburg: Publishing house of the Russian State Voc.-Ped. Un-t, 68 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26370179_42817208.pdf (accessed 02.05.2023). (In Russ.).
4. Mukhina, M.V. (2003). *Razvitie tekhnicheskogo myshleniya u budushchego uchitelya tekhnologii i predprinimatel'stva sredstvami sistemy poznatel'nykh zadaniy: Avtoref. diss. ... kand. pedagog. nauk* [Development of Technical Thinking in the Future Teacher of Technology and Entrepreneurship by Means of a System of Cognitive Tasks: Abstract Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Moscow, 24 p. Available at: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002344025.pdf (accessed 05.05.2023). (In Russ.).
5. Danilaev, D.P., Malivanov N.N. (2023). The Labor Intensity of the "Ideal" Teachers' Work: Targets. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 48–66, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-48-66 (accessed 14.05.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Mustafina, D.A., Rakhmankulova, G.A., Korotkova, N.N. (2010). The Competitiveness Model of the Future Software Engineer. *Pedagogicheskie nauki = Pedagogical Sciences*. No. 8. pp. 16–20. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15125978_58684213.pdf (accessed 08.05.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Stolyarenko, L.D., Stolyarenko, V.E. (2001). *Psikhologiya i pedagogika dlya tekhnicheskikh vuzov: uchebnik* [Psychology and Pedagogy for Technical Universities: Textbook], Rostov-na-Donu: Feniks, 2001. 512 p. ISBN: 5-222-04933-7. (In Russ.).
8. Lebedeva, T.N. (2015). Engineering Thinking: Definition and Composition of Its Components. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk = Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*. No. 4–3, pp. 66–68. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23324190_29806649.pdf (accessed 10.05.2023). (In Russ.).
9. Crowley, E.F., Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D.R., Edström J. (2015). Rethinking Engineering Education. The CDIO Approach (Russian Translation: Ed. A. Chuchalin. Moscow, Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 504 p. ISBN: 978-5-7598-1218-0.).
10. Isaev, A.P., Kozubskii, A.M., Plotnikov, L.V., Sukhanov, G.G., Fomin, N.I., Furin, V.O. (2015). *Professionalizm inzhenera-konstruktora: analiz, otsenka i sovershenstvovanie: monografiya* [The Professionalism of the Design Engineer: Analysis, Evaluation and Improvement: Monograph]. Yekaterinburg: Publ. house of the Ural. Stat. Un-ty, 168 p. Available at: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/36188> (accessed 12.05.2023). (In Russ.).
11. Rebrin, O.I., Sholina, I.I. (2017). What and how to teach modern engineers? *Russkii inzhener = Russian Engineer*. No. 2 (55), pp. 74–78. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=yosujt> (accessed 20.05.2023). (In Russ.).
12. Rebrin, O.I., Sholina, I.I. (2019). [The Main Directions of Development of Engineering Education]. In: *Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii* [Innovations in professional and vocational pedagogical education: Materials of the 24th International Scientific and Practical Conference 23–24.04.2019]. Yekaterinburg: Publishing house of the Russian State Voc.-Ped. Un-ty, pp. 121–123. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39174008_65594613.pdf (accessed 25.05.2023). (In Russ.).
13. Fedorov, I.V., Ippolitova, G.K., Minina, O.G., Lezina, O.V. (2020). The State of the Higher Technical School in Russia and Other Countries of the World. *Akkreditatsiya v obrazovanii = Accreditation in Education*. No. 7, pp. 50–54. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23434531_72419869.pdf (accessed 29.05.2023). (In Russ.).

14. Rebrin, O.I., Sholina, I.I. (2016). New models of engineering education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 102 (2), pp. 61-71, doi: 10.15826/umj.2016.102.005
15. Rebrin, O.I., Sholina, I.I., Noskov, V.Yu. (2020). Development and Testing of Models for Training Engineers of the Digital Era. *Russkii inzhener = Russian Engineer*. No. 01 (66), pp. 52-55. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42377562_38631417.pdf (accessed 05.05.2023). (In Russ.).
16. Revin, I.A., Chervanaya, I.V. (2016). Methods of Development of System Engineering Thinking among Students of a Technical University. *Gumanitarnye i sotsial'nye nauki = Humanities and Social Sciences*. No. 2, pp. 163-171. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26021358_78378579.pdf (accessed 25.04.2023). (In Russ.).
17. Rebrin, O.I., Sholina, I.I. (2021). *Inzhenernaya didaktika: monografiya* [Engineering Didactics: Monograph]. Yekaterinburg: Publ. house of the Ural. Stat. Un-ty, 131 p. Available at: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/98210> (accessed 28.04.2023). (In Russ.).
18. Sazonova, Z.S., Chechetkina, N.V. (2007). *Razvitie inzhenernogo myshleniya – osnova povysheniya kachestva obrazovaniya: Uchebnoe posobie* [The Development of Engineering Thinking Is the Basis for Improving the Quality of Education: Textbook]. Moscow: Publishing House of the Moscow Automobile and Road Institute, 195 p. Available at: <https://lib.madi.ru/fel/fel1/fel07E008.pdf> (accessed 27.05.2023). (In Russ.).
19. Martynov, V.G., Sheinbaum, V.S. (2022). Engineering Pedagogy in the Context of Engineering Activity. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 6, pp. 152-168, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-152-168 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Senashenko, V.S., Verbitskiy, A.A., Ibragimov, G.I., Osipov, P.N. et al. (2017). [Engineering Pedagogy: Methodological Issues. Round table discussion]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 137-157. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30645864_63091103.pdf (accessed 04.06.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
21. Kubrushko, P.F., Eprikyan, D.O. (2018). [Engineering Pedagogy in Vocational Education: Methodological Aspect]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 6, pp. 83-87. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35161098_97240731.pdf (accessed 01.06.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
22. Kubrushko, P.F., Nazarova, L.I., Eprikyan, D.O. (2021). International Society for Engineering Pedagogy: history and Development Trends. *Agroinzheneriya = Agroengineering*. No. 3 (103), pp. 80-84, doi: 10.26897/2687-1149-2021-3-80-84 (In Russ.).
23. Guzanov, B.N., Fedulova, K.A. (2019). Features of the Formation of Engineering Thinking in the Preparation of a Teacher of Vocational Training. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 62-2, pp. 69-72. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37003463_58372476.pdf (accessed 04.05.2023). (In Russ.).
24. Benin, V.L. (1997). *Pedagogicheskaya kul'tura: filosofsko-sotsiologicheskii analiz* [Pedagogical Culture: Philosophical and Sociological Analysis]. Ufa: Publ. House of the Bashkir State Ped. Un-ty, 131 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=tevtzl> (accessed 15.05.2023). (In Russ.).
25. Benin, V.L. (2011). Pedagogical Culturology or Culturological View of Pedagogy. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*. No. 3, pp. 13-18. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_16374712_10925271.pdf (accessed 16.05.2023). (In Russ.).
26. Sleptsova, M.V. (2018). V.L. Benin's Concept of Pedagogical Culture. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific notes. Electronic*

- Scientific Journal of Kursk State University*. No. 2 (46), pp. 204-213. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35095064_35269601.pdf (accessed 18.05.2023). (In Russ.).
27. Boichenko, V.V. (2015). The Structure of Pedagogical Thinking as a Component of the Professional Competence of a Future Teacher. *Vestnik Akademii znaniy = Bulletin of the Academy of Knowledge*. No. 13 (2), pp. 41-47. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23718991_12625405.pdf (accessed 22.05.2023). (In Russ.).
 28. Nikitina, N.N., Belyaeva, E.V. (2012). Professional Thinking of a Teacher as a Worldview Category. *Izvestiya Volgogradskogo gos. ped. un-ta = News of the Volgograd State Pedagogical University*. No. 1, pp. 23-26. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17361030_73265817.pdf (accessed 22.05.2023). (In Russ.).
 29. Neupokoeva, E.E., Chapaev, N.K. (2021). The Hermeneutic Circle as a Means of Illustration of the Understanding Problem When Teaching Didactic Communications. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. No. 23 (7), pp. 11-40, doi: 10.17853/1994-5639-2021-7-11-40 (In Russ., abstract in Eng.).
 30. Batalov, A.B. (1987). *Professional'noe myslenie: filosofskie problemy: Avtoref. diss. doct. philos. n.* [Professional Thinking: Philosophical Problems: Abstract diss. doct. philos. sc.]. Sverdlovsk. Available at: <http://dialektika-eniologiy.narod.ru/profess1.htm> (accessed 22.05.2023). (In Russ.).
 31. Bannikova, L.N., Vishnevskii, Yu.R., Kemmet, E.V., Boronina, L.N., Kuchkil'dina, M.A., Petrov, A.Yu., Sholina, I.I. (2015). *Vosproizvodstvo inzhenernykh kadrov: vyzovy novogo vremeni* [Reproduction of Engineering Personnel: Challenges of the New Time]. Yekaterinburg: Publishing house of the Ural. Stat. Un-ty, 364 p. ISBN: 978-5-7996-0000. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=uegfgx> (accessed 26.05.2023). (In Russ.).
 32. Shchedrovitskii, G.P. (1997). Prospects and Programs for the Development of the SMD Methodology. 1989. Shchedrovitskii, G.P. *Filosofiya, nauka, metodologiya = Philosophy, Science, Methodology*. Moscow: Publ. House of the Shk. cultural policies, pp. 547-594. ISBN: 5-88969-002-7. (In Russ.).
 33. Parmenid (1989). O prirode [About nature]. Fragmenty rannikh grecheskikh filosofov. Ch. 1. Ot epicheskikh teokosmogonii do vznikeniya atomistiki [Fragments of Early Greek Philosophers. Part 1. From Epic the Ocosmogonies to the Emergence of Atomistics]. Moscow: Nauka, pp. 286-298. (Russian Translation: Ed. A.V. Lebedev). (In Russ.).
 34. Shchedrovitskii, G.P. (2001). *Ya vseгда byl idealistom...* [I've Always Been an Idealist...]. Moscow: Put'. ISBN: 5-93733-010-2. (In Russ.).
 35. Rozin, V.M. (2006). *Myslenie i tvorchestvo* [Thinking and Creativity]. Moscow: Per Se, 360 p. ISBN: 5-9292-0158-7. (In Russ.).
 36. Sorina, G.V. (2013). Methodology of the Logical-cultural Dominant: Psychologism, Antipsychologism, Subject. *Elektronnoe nauchnoe izdanie Al'manakh Prostranstvo i Vremya = Electronic Scientific Publication Almanac Space and Time*. Vol. 3, no. 2. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19430473_35420663.pdf (accessed 12.05.2023). (In Russ.).
 37. Smirnov, S.A. (2020). George Shchedrovitsky 's Penteconter. *Chelovek.RU = Antropos.RU*. No. 15, pp. 54-99, doi: 10.32691/2410-0935-2020-15-54-99 (In Russ., abstract in Eng.).
 38. Matveichev, O.A. (2006). The "New Thinking" of the Late Heidegger. Heidegger. M. *Chto zovetsya mysleniem?* [Was heißt Denken?] 320 p. Moscow: Publ. house "Territoriya budushchego". ISBN: 5-7333-0177-5. (In Russ.).
 39. Shitikov, M.M. (2004). *Filosofiya tekhniki* [Philosophy of Technology]. Yekaterinburg: Publ. house of the Ural State Mining Geologist. Academies, 100 p. ISBN: 978-5-8019-0257-9. (In Russ.).

40. Kondrat'ev, V.M. (2020). [Engineering Education: the Logic of Content Justification]. In: *Inzhenernoe myslenie: sotsial'nye perspektivy* [Engineering Thinking: Social Perspectives: Proceedings of the International Interdisciplinary Conference (Yekaterinburg, February 12–13, 2020)]. Yekaterinburg: Delovaya kniga, pp. 73–78. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44589106&pff=1> (accessed 02.06.2023). (In Russ.).
41. Ivakhnenko, E.N., Nikolskiy, V.S. (2023). ChatGPT in Higher Education and Science: a Threat or a Valuable Resource? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 9–22, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22 (In Russ., abstract in Eng.).
42. Kant, I. (1966). *Antropologie aus pragmatischer Sicht*. Op. in 6 Bänden. Moskau: Gedanke, 1966. Vol. 6, ss. 349–588. (Russian Translation: Ed. Asmus V.F.).
43. Kalmykov, A.A. (2007). Ontology of Communication as a Socio-anthropological Problem. *Vestnik RGGU. Seriya: Politologiya. Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya. Zarubezhnoe regionovedenie. Vostokovedenie = Bulletin of the Russian State University. Series: Political Science. History. International relations. Foreign regional studies. Oriental studies*. No. 1, pp. 47–61. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13036280_73530862.pdf (accessed 03.06.2023). (In Russ.).
44. Betil'merzaeva, M.M., Suleimanova, R.R., Chemurzieva, E.M. (2020). Communication as a Subject of the Communicative Continuum. *Ekologiya cheloveka i problemy tsifrovizatsii sovremennogo mira = Human ecology and the problems of digitalization of the modern world: Collection of articles on the results of the All-Russian Scientific Conference*. Moscow: KnoRus, pp. 43–47. Available at: <https://elibrary.ru/xjivoe> (accessed 25.05.2023). (In Russ.).
45. Betil'merzaeva, M.M. (2020). On the Question of the Communicative Nature of Thinking. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura = Society: Philosophy, History, Culture*. No. 6 (74), pp. 18–22, doi: 10.24158/fik.2020.6.2 (In Russ.).
46. Medushevsky, V.V. (2023). Wave-Particle Duality in Pedagogy. *Khudozhestvennoe obrazovanie i nauka* [Arts Education and Science]. No. 1 (34), pp. 30–45, doi: 10.36871/hon.202301030 (In Russ., abstract in Eng.).
47. Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Harvard University Press (Russian Translation: Ed. K. Fedorova, Publ. House of the European University in St. Petersburg, 2013. 414 p.). ISBN: 978-5-94380-161-7. (In Russ.).
48. Andryukhina, L.M. (2018). Engineering Thinking in the “Whirlpool” of Philosophical Discourses: from G.P. Shchedrovitsky to D. Latour. *Inzhenernoe myslenie: osobennosti i tekhnologii vosпроизводства = Engineering Thinking: Features and Technologies of Reproduction: materials of the scientific and practical conference* (Yekaterinburg, November 27, 2018): collection of scientific articles and abstracts. Yekaterinburg: Business Book, pp. 7–19. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_40561893_19340798.pdf (accessed 22.05.2023). (In Russ.).
49. Strauss, A., Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research Grounded Theory Procedures and Techniqu*. SAGE Publications, Inc; Second edition, 272 p. (Russian Translation: Ed. T.S. Vasil'evoi. Moscow: Editorial URSS 2001. 256 p.). ISBN: 5-8360-0299-1. (In Russ.).

The paper was submitted 09.06.2023

Accepted for publication 01.07.2023

Университет как бытийно-исторический объект: опыт М. Хайдеггера

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-157-166

Митлянская Мария Борисовна – магистр философии, соискатель, кафедра истории зарубежной философии философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, ORCID: 0000-0002-4837-5931, SPIN: 5120-8412, divaeonor@gmail.com

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119991, Москва, ГСП-1, Ломоносовский пр-т, 27, корп. 4

Аннотация. Статья основывается на историко-философском анализе фрагментов концепции бытийной истории Мартина Хайдеггера, в рамках которой философ рассматривал феномен университета и актуальное положение наук. Их состояние, по мнению философа, является прямым следствием всеобъемлющего угасания традиции европейского мышления, берущего начало в эпоху платонизма. Основными признаками эпохи «заката метафизики» становятся примат формы над содержанием, «заводское» производство университетских кадров и продуктов научной деятельности, отказ от осмысления как насущной необходимости и тотальное господство утилитарного подхода к знанию. У Хайдеггера отсутствует сформированный позитивный проект преодоления сложившегося положения дел. Во-первых, потому что он имел неудачный опыт ректорства, включающий бесплодную попытку воплощения на практике своих философских идей, чему посвящена часть данной статьи. Во-вторых, поскольку неотъемлемой частью его поздней философии становится отказ от универсальных методик, готовых ответов и незыблемых истин, так как они, по мнению Хайдеггера, усыпляют мышление и уводят человека от плодотворного сомнения. Глубокий анализ истоков кризиса европейского университета позволяет иначе взглянуть на побочные результаты индустриализации и цифровизации современного общества и наметить возможные пути его разрешения в будущем.

Ключевые слова: университет, Хайдеггер, бытийная история, кризис наук, преодоление метафизики

Для цитирования: Митлянская М.Б. Университет как бытийно-исторический объект: опыт М. Хайдеггера // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 157–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-157-166

The University as a Being-historical Object: the Experience of M. Heidegger

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-157-166

Mariya B. Mitlyanskaya – Master of Philosophy, doctoral student, Department of History of Foreign Philosophy of MSU, Moscow, Russia. ORCID: 0000-0002-4837-5931, SPIN: 5120-8412, divaeonor@gmail.com

Moscow State University, Russia.

Address: 27 Lomonosovsky ave., bldg. 4, Moscow, 119991, Russia

Abstract. The article is based on the historical and philosophical analysis of fragments of Martin Heidegger's concept called "Seinsgeschichte", in which the philosopher considered the phenomenon of the university and the current situation of sciences. Their condition, according to the philosopher, is a direct consequence of the comprehensive extinction of the tradition of European thinking, originating in the era of Platonism. The main signs of the era of the "decline of metaphysics" are the primacy of form over content, the "factory" production of university personnel and products of scientific activity, the rejection of comprehension as an urgent necessity and the total domination of the utilitarian approach to knowledge. Heidegger has no formed positive project to overcome the current state of affairs. Firstly, because he had an unsuccessful experience of rectorship, including a fruitless attempt to put into practice his philosophical ideas, to which part of this article is devoted. Secondly, since the rejection of universal methods, ready-made answers and unshakable truths becomes an integral part of his late philosophy, since they lull thinking and lead a person away from fruitful doubt. A deep analysis of the origins of the crisis of the European University allows us to take a different look at the side effects of industrialization and digitalization of modern society and outline possible ways to resolve it in the future.

Keywords: university, Heidegger, Seinsgeschichte, the crisis of science, overcoming metaphysics

Cite as: Mitlyanskaya, M.B. (2023). The University as a Being-historical Object: the Experience of M. Heidegger. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 157-166, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-157-166 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В недалёком прошлом немецкий мыслитель Мартин Хайдеггер поставил себе цель разобраться с существом науки и определить её актуальное положение в истории бытия. Взаимосвязи бытийно-исторического проекта и науки будет посвящён первый раздел данной статьи «Концепция бытийной истории и её связь с наукой». Красной нитью в размышлениях М. Хайдеггера прослеживается недовольство жёстким разграничением «исторических» и точных дисциплин,

именуемых «науками о духе» и «науками о природе». Такое положение дел, считал Хайдеггер, пагубно сказывается на их непосредственном содержании, скрывая их подлинную единую сущность. К тому же, чем больше европейские учёные увлекались идеями систематизации и разделения научных областей, тем ярче проявлялась тенденция к осмыслению уже полученных ранее результатов, в ущерб сущностному осознанию положения науки как таковой. «Для Хайдеггера сущностью наук была онтологическая

слепота, неспособность отразить собственные возможные состояния»¹. В первую очередь философ призывал обратить внимание на учреждения «производства» науки – университеты.

Отчётливое позитивного проекта реорганизации науки и прямых рекомендаций к действию у Хайдеггера не найти. В силу своего ректорского опыта он был разочарован перспективами университета как такового. В разделе статьи «Хайдеггер: история ректорства» кратко представлен биографический контекст, чтобы прояснить, как именно сформировалась критическая позиция Хайдеггера, и разделить философские интуиции от его реактивных личных замечаний. Общий тезис статьи: согласно бытийно-исторической концепции Хайдеггера, наука, а вместе с ней и университет, заиклились на производственной парадигме и самоутверждении в настоящем, что приводит к прогрессу в прикладных дисциплинах, но усыпляет осознанность и ставит крест на тех сферах науки, где утилитарность вторична. Как следствие – рост потребительского отношения к Земле и человечеству. Позитивный проект, логически следующий из замечаний Хайдеггера, можно развивать самостоятельно, но уже в отрыве от его имени, так как философ перешёл от деятельной позиции к наблюдению и не считал верным (и возможным) вмешиваться в исторические процессы, что раскрыто в разделе «Критика европейской науки и университетов». Тем не менее его наследие в духе чистой проблематизации расставляет необходимые акценты, чтобы обнаружить препятствия для дальнейшего развития университета сегодня.

Концепция бытийной истории и её связь с наукой

Прежде чем переходить к обсуждению университета как бытийно-исторического объекта, следует сказать несколько слов о бытийной истории в целом. Хайдеггеровское философское наследие обширно и до сих пор привлекает большое внимание: идея преодоления метафизики и попытки её реализации, особое осмысление понятия истины [1], новый виток в развитии философии языка оставили яркий след в континентальной традиции. Зрелым плодом этих размышлений становится бытийно-исторический проект, собравший в целостный образ философствование Хайдеггера различных периодов его творчества. Представлю общие черты данного проекта в первом приближении. Из онтологических интуиций кристаллизуются рассуждения о власти как таковой, власти идей, власти начал (Anfänge), видах господства и их влиянии на историческое положение европейской части человечества. Именно европейской, поскольку мы, согласно Хайдеггеру, как единство по культурному и интеллектуальному наследию, берём начало в метафизике Платона, владычеству которой уже более двух с половиной тысяч лет. К излёту Нового Времени наступает пик противостояния платонизму, так как, подобно всякому идейному господству, у него есть определённый потенциал, который, как полагал Хайдеггер, со временем исчерпывается. Говоря его языком, истина, представляемая как «вечная», по причине сущностной изменчивости мира истиной быть не может². В образовавшейся пустоте проявляется нигилизм, ощущение экзистенциальной заброшенности, «бегство богов», острое одиноче-

¹ Rose E. Die Briefe zwischen Werner Heisenberg und Martin Heidegger: die Natur der Wissenschaft // URL: <https://ericrose04.wordpress.com/2022/08/19/die-briefe-zwischen-werner-heisenberg-und-martin-heidegger-die-natur-der-wissenschaft/> (дата обращения: 10.06.2023)

² Тут наблюдается явная связь с Ф. Ницше, например, с его «Сумерками идолов»: «Вы спрашиваете меня, что же является идиосинкразией у философов?.. Например, отсутствие у них исторического чувства, их ненависть к самому представлению становления, их египтизм. Они воображают, что делают честь какой-нибудь вещи, если деисторизируют её, sub specie aeterni, – если делают из неё мумию. Всё, что философы в течение тысячелетий пускали в ход, были мумии понятий; ничто действительное не вышло живым из их рук. Они убивают, они бальзамируют, эти господа-идолопо-

ство, поиск новых оснований, что именуется «бытийной оставленностью». Обращение к первому началу метафизики по-новому ставит перед мыслителем вопрос о взаимосвязи философии, науки и истории бытия. Философия, по «позднему» Хайдеггеру, – это плодородная проблематизация, область свободного вопрошания, указывающая пути для поиска необходимых смыслов, которые в свою очередь связаны с возможностями развития науки и образования. «Поздними» считаются труды Хайдеггера, созданные им, начиная с 1933 года. Но с момента публикаций «Чёрных тетрадей» становится всё более очевидным, что процесс «поворота» был растянут во времени сильнее, чем принято полагать. Узнаваемые признаки будущих бытийно-исторических интенций есть уже в самом «Бытии и времени», а с первым томом «Чёрных тетрадей» (1931) обнаруживают себя идеи начал (Anfänge), пресыщения прогрессом, поэзии как философии и другие, свойственные именно концепции бытийной истории.

Бытийно-историческая концепция носит одновременно ретроспективный и предвосхищающий характер. Многие фрагменты поздних текстов Хайдеггер посвятил философским вызовам современности и грядущего. Мыслитель прослеживает изменения картины мира, следующие за технологическим прогрессом, глобализацией, политическими махинациями, предполагает, какие последствия могут быть у этих процессов в дальнейшем. Опираясь на свой опыт, сформировавший специфический взгляд на действительность, он предупреждает о перенасыщении, или, говоря привычным языком, «загрязнении» информационной среды. Как следствие – обесценивание смыслов и значимости сказанного, их поверхностное, упрощённое понимание. Всё это в не самом отдалённом будущем приведёт к значительному опустошению (Verwüstung), которое как таковое не имеет конкретных границ во времени. Оно происходило и ранее, но то-

тальный масштаб начало обретать в Новейшей истории. Люди, полагал Хайдеггер, не смогут далее гармонично сосуществовать и пребывать в мире с собой, пока их образ мысли не трансформируется в соответствии с вызовами фактичности. В проекте бытийной истории фокус внимания нацелен на появление, трансформацию и исчезновение смыслов, которые формируют человеческую историческую действительность. Хайдеггер именуется здесь историей «бытийной», поскольку ещё на раннем этапе своего становления философ открыл миру онтологическое различие, т. е. различие бытия и сущего. Бытийно-историческая концепция открывает новые горизонты для развития самых разных дисциплин. Отдельные философские идеи находили глубокое отражение в научном познании, изобразительном искусстве, музыке, работе с человеческим сознанием и др. Так, например, философия Хайдеггера повлияла на психотерапию М. Босса [3]. Для университета как оплота научного освоения действительности бытийно-историческая трансформация может означать постепенный отказ от ориентации на скрупулёзную систематизацию наличного знания и утилитарного подхода к образованию. Хайдеггер считает, что это свойственно всякому профессиональному учебному заведению, но не соответствует идее университета. Конституирующая черта университета – универсальность, т. е. разносторонность и всеобщность, она требует оптимизации научного развития посредством расширения междисциплинарных связей, взаимодействия кафедр и открытой позиции к принципиально новым тенденциям научного спроса мира извне.

Хайдеггер: история ректорства

Мартин Хайдеггер был не понаслышке знаком с устройством и состоянием университетской машины своего времени. Он имел долгую и непростую историю взаимодействия с Марбургским и Фрайбургским уни-

клонники понятий, когда поклоняются, – они становятся опасными для жизни всего, когда поклоняются» [2, с. 568].

верситетами. Общеизвестный факт, но от этого не менее важный в данном контексте: Фрайбургский университет он возглавлял в качестве ректора неполный год (1933–1934). Именно этот опыт лёг в основу его жёсткой критики немецких университетов, которая предлагается здесь к размышлению. Забегая вперёд, – Хайдеггер полагал, что университетская среда в том виде, в каком она существовала в его время, могла способствовать только отдалению от подлинного философствования и отчуждению науки как живого и подвижного осмысления действительности. Он надеялся повлиять на эту систему, но достаточно быстро разочаровался в замысле активного воздействия на историческую ситуацию, признав, что без внутренней готовности людей к переходу в другое русло европейской истории направить их и тем более принудить к осознанному существованию представляется невозможным.

Но, когда он ещё не занял выжидающую позицию наблюдателя и был достаточно амбициозен в своих планах, его всецело поддерживал его друг Карл Ясперс. Однако два мыслителя расходились в философском поиске: несмотря на близкую логику построения концепций, они исходили из разных предпосылок и вопрошали о разном. Хайдеггер полагал, что Ясперс всерьёз не задавался самым важным вопросом, т. е. вопросом о сущности истины бытия, и оставил само бытие за скобками размышлений, удовлетворившись своим пониманием трансценденции и экзистенции. Но это не помешало им совместно обдумывать перспективы назревающих перемен. Хайдеггер и Ясперс пестовали совместный проект «аристократического университета» [4], разделяя страсть к философии, всецело посвятив себя ей и поиску практического применения своим убеждениям. В переписке они сурово критиковали коллег, наставников, учеников и дерзко отвергали опыт предшествующего

поколения преподавателей и университетских управленцев [5]. Хайдеггер относился к Ясперсу с большим расположением, чем ко многим своим современникам, хоть и с оттенком снисхождения: *«Ясперс – это, пожалуй, предел того, что в настоящее время может быть выдвинуто в противоположность моим единственным усилиям (в отношении вопроса о Бытии). Но то, что его и моя “философия” сливут “экзистенциальной философией”, предоставляет впечатляющее доказательство отсутствия идей у эпохи»* [6, с. 433].

Некорректно было бы обходить стороной исторический контекст описываемых событий, но и детальный биографический разбор не входит в цели данной статьи. Хайдеггер видит формирующееся национал-социалистическое движение как позитивную возможность для немецких университетов и истории мысли, за судьбу которых он тревожится, что отчётливо прослеживается на протяжении не только всех «Тетрадей», но и в личных письмах. *«При этом Ясперс неизменно видит в Хайдеггере единственно возможного университетского руководителя»* [7]. В связи с чем философ уверенно делает шаг в сторону партии, в том числе, чтобы иметь значительно больше шансов усидеть на ректорском кресле, расширить возможности влияния. Только имея весомое положение в системе, философ, как он считал, мог бы иметь шансы выполнить свою миссию реорганизации немецкого университета [7]. Это не помешало ему облечь своё вступление в яркие декорации и, вероятно, убедить себя и близких в осмысленной содержательности этого шага. Чтобы, следуя изначальной установке, не углубляться в биографию и последующий нежелательный диспут, приведу слова Ж.П. Коттена, описывающего последовательность событий в этом печально известном отрывке жизни философа³, чтобы не делать на этом излишний акцент в основ-

³ «Гитлер и нацистская партия находятся у власти с 30 января 1933. [...] Однако нужно заметить, что все властные полномочия будут сосредоточены в руках Гитлера только после смерти пятого президента Гинденбурга (19 августа 1934 г.). Ректором Фрейбургского университета был член социал-демократической партии, профессор фон Мёллендорф [...]. Он подал в отставку и обратился к Хайдеггеру как к

ном тексте статьи. Оговорюсь, что выдержки, в которых Хайдеггер свободно рассуждает о назначении национал-социализма, относятся к раннему периоду 1931–1933 гг., когда еврейский вопрос в Германии только подходил к так называемому первому «довоенному» этапу (1933–1939).

Согласно замыслу университетской реформы Хайдеггера, эта «позитивная возможность» для науки вообще и для университетов в частности вовсе не должна была становиться идеологией, она должна была перерасти этот вынужденный рубеж. Хайдеггер не признаёт состоятельность идеологии как явления, равно как и мировоззрений, поскольку они не оставляют пространства вопрошанию, навязывая готовые «вечные» ответы: *«Это окопение лишь закрепляет существующую ситуацию, поскольку препятствует всем опережающим инициативам и настроениям и приводит в состояние идеологически унифицированного довольства, которое ещё хуже, чем то, что было раньше...»* [9, с. 141].

Отменяет ли всё вышенаписанное тот факт, что Хайдеггер по-философски был

очарован перспективами, которые могла предоставить ему партия? Нет, напротив. Но, чем дальше он пребывал на высокой должности, тем больше он сетовал на расхождение реальной ситуации со своими изначальными притязаниями на реорганизацию университета. Значит, говоря словами В.В. Миронова, определённое «заигрывание» с властью он всё же выстраивал. Более того, иногда это оборачивалось почти «ритуальными» действиями на публичных мероприятиях. Испытывал ли Хайдеггер колебания? Безусловно, иначе не отстранился бы от ректорского звания, когда партия потребовала от него того, что явно расходилось с его внутренними установками⁴. Тем не менее даже после своего ухода с поста он не оставляет идею *«подготовить в новой революционной действительности “надлежащее место” (Ясперсу, 3.04.1933, Перетиска, 220) для философии»* [11, с. 375]. Не происходит отчётливого дистанцирования от власти, так как пагубная надежда выстроить плодотворное пространство для свободного вопрошания на неподходящей почве всё ещё держит

известному учёному с просьбой выдвинуть свою кандидатуру на пост ректора. Хайдеггер, который до этого не занимал никаких административных должностей, колебался. Но поскольку весь учёный совет обратился к нему с аналогичной просьбой, то в конечном счёте он выставил свою кандидатуру на выборах ректора. Он был избран ректором при одном воздержавшемся 21 апреля. О его избрании было официально сообщено 22 апреля в газете “Breisgauer Zeitung” под заголовком: “Профессор Хайдеггер – ректор Фрейбургского университета”. Но его ректорство было недолгим: оно продолжалось около десяти месяцев. И как раз здесь необходимы некоторые пояснения. В мае 1933 года Хайдеггер, действительно, вступает в нацистскую партию [...] В “новой” Германии получение ответственного поста сопровождалось почти автоматической записью в национал-социалистскую партию. Партийные функционеры давали ему понять, что членство в партии может существенно облегчить взаимоотношения с министерством. Хайдеггер вступает в партию, но при одном условии: не присутствовать на партийных собраниях и не принимать никакого участия в её деятельности» [8, с. 169].

⁴ «В конце того же 1933-го он задумал крупные изменения и перемещения в университете, включавшие назначение деканом медицинского факультета того же фон Мёллендорфа, социал-демократа, а деканом юридического факультета профессора Эрика Вольфа, одного из тех, против кого были нацелены зловещие плакаты*, – и понял, что ему не позволят сами же коллеги, в своём большинстве уже взбаламученные новыми политическими ветрами; а если позволят они, то не позволит партия. Он попробовал обратиться к стране от имени науки. Но в стране всё хотела решать партия, собиравшаяся не слушать учёных, а учить их. В феврале 1934 г., т. е. до смерти Гинденбурга и за полгода до единовластия Гитлера, Хайдеггер подал в отставку. Был избран новый ректор, на этот раз человек, которого местная партийная газета приветствовала жирным шрифтом: “Первый национал-социалистический ректор университета”. На торжествах передачи ректорства Хайдеггер не присутствовал» [10, с. 5]. * Под «зловещими плакатами» В.В. Библихин имеет в виду «антиеврейские плакаты», направленные на высмеивание представителей данной нации. Конкретно здесь – Вольфа.

философа в заложниках, опираясь на его нежелание признать ошибочность всего, что он в этом ключе предпринял ранее.

Хайдеггер совершенно не удовлетворяется методами и содержанием работы действующей власти с народом, особенно ярко отмечает это по отношению к университету, в частности к студенчеству. В сложившемся «шуме» и накаляющихся политических страстях его цели не могли быть осуществлены. Ректорство было очень скоро оценено философом как ошибочный шаг: *«Принуждённый к занятию должности ректора, я впервые действую вопреки внутреннему голосу»* [6, с. 125]; *«Я вступил в свою должность слишком рано, или лучше сказать: абсолютно напрасно...»* [6, с. 176]. Более того, после ректорского периода, в значительной степени сняв с себя груз политической ответственности, Хайдеггер позволяет себе публично высказываться по поводу власти. В своих лекциях 1936–1940 гг., посвящённых Ницше, он фактически открыто критикует партию. Партийное требование подгонки всего научного знания под идеологию возмущает философа и вызывает однозначно негативный отклик: *«На рынок вбрасывается умаление национал-социализма до некоего ухищрения, с помощью которого сейчас, как неким новым фонарём, вся прежняя наука с её материями подвергается пересмотру и соответственным образом по-новому освещается»* [9, с. 140]. Свободомыслие и попытки рассуждать вразрез с действующей системой ценностей жёстко пресекались. Философия должна наравне с наукой подчиниться готовым идеологическим истинам и подстраиваться под них, теряя, таким образом, своё подлинное назначение. В подобном положении вещей, когда «всё готово», возможность человека принимать вызов мышления так и остаётся нереализованной.

Критика европейской науки и университетов

Обратимся непосредственно к содержанию критики Мартином Хайдеггером на-

уки и университета. В работе *«Beiträge zur Philosophie»* [12] («К философии») он выделяет два пути осмысления науки. Первый определяется им как возможность раскрытия и построения знания, с опорой на предыдущий опыт начала (*Anfang*) европейского мышления, с целью освобождения от устоявшейся в нём парадигмальности. В то же время это освобождение откроет потенциал устремиться к будущим горизонтам познания (принимая определённые риски утраты привычных опор). Этот тезис можно трактовать как оценку научного сообщества, ограничивающего себя отжившими методами систематизации и самовоспроизведения, которое тратит значительный ресурс на утверждение себя в настоящем. Отсюда следует второй путь осмысления науки – раскрытие её бытийно-исторического значения. Этот способ, считает Хайдеггер, должен реализовываться не через описание её застывшего состояния в моменте, но через познание глубинных процессов, охвативших науку в её постоянном движении в полотно истории, и смыслов, правящих в этом движении.

После ректорства Хайдеггер разочаровывается в возможности университетов способствовать вышеописанному осмыслению науки. Он наделяет их статусом декорации, которая будет актуальна лишь до тех пор, пока сможет осуществлять культурно-политическую пропаганду и будет востребована в этом качестве государством. Радикальность этих суждений понятна, учитывая биографический контекст. Не соглашаясь с выводами философа, стоит всё же с должным вниманием отнестись к его наблюдениям и предостережениям.

В первую очередь, это акцент на механистичности воспроизведения образовательных и исследовательских сценариев, которая, согласно Хайдеггеру, сводит к минимуму потребность в осмыслении: *«...университет больше не хочет осмысления и не может его хотеть, не потому, что кто-то ему это запрещает, – но потому, что ново-*

европейская наука достигла той ступени заложенной в ней технизации, на которой в результате осмысления может затормозиться “прогресс»» [6, с. 348]. Чем меньше умов задействованы в принятии решений и ответственности за них, тем ближе университет подходит к «заводскому» типу производства результатов своей деятельности. Парадоксально, но именно такое положение дел приведёт, считает философ, к гигантскому прогрессу в научной сфере, поскольку ориентация на конкретные практические цели и выгоду непременно приводит к извлечению пользы, но лишь ценой отдаления от уклончивой истины бытия. *«Утверждение Хайдеггера не является ни негативным, ни критическим, но нейтральным. Становление науки не нуждается в том, чтобы в поле зрения попадал смысл бытия, или, скорее, именно отсутствие этого смысла позволяет науке прогрессировать»* [13].

Какие последствия могут возникнуть в качестве платы за этот действенный скачок? Хайдеггер пишет об эксплуатации Земли, о потребительском с ней обращении. То же происходит по отношению к человеку: воспитание обретает характер искусственного уравнивания и унификации, потери аутентичности, растворения самобытности и индивидуальности в угоду производительности. Это типичное хайдеггеровское описание состояния человечества эпохи заката метафизики. Его главный атрибут – абсолютная скука и сон разума, за которым философ ожидает явление ужаса (Entsetzen), спасительного для возвращения подлинной истории в сущее. Ужас – это начало пробуждения ото сна, одновременно осознание бытийной оставленности человека и зов грядущего, настраивающий на настойчивость (Inständigkeit) в стремлении к самоценному знанию, не нуждающемуся в обязательной утилитарности. Своеобразный, почти эсхатологический характер рассуждений философа – отличительная черта трудов «позднего» периода творчества Хайдеггера. Это верно и для описания

университета как неотъемлемой части европейской культуры.

Заключение

Хайдеггер, обращаясь к «первому началу» истории, находит причины оторванности сущностного основания людей эпохи конца метафизики от Бытия. Европейская наука, университеты и техника несут на себе отпечаток предельно сильного и всепроникающего владычества принципа основания как следствия укоренения метафизики. Интеллектуальная конъюнктура стала отражением процессов, сопровождающих так называемую «бытийную оставленность» людей, которая, согласно учению Хайдеггера, стала наиболее ярко ощутима в эпоху индустриализации. Нынешняя эпоха всеобщей цифровизации является лишь очередным шагом в том же направлении «опустошения» и «бытийной оставленности». Из-за могущества объективации подлинное мышление стало почти недоступным для европейских наук. После 1933 года философ критикует тотальность принципа основания, по причине того, что ни одно основание не может быть вечным и неоспоримым, т. к., следуя в этом вопросе за Гераклитом и Ницше, Хайдеггер принимает для себя предельно простое, на первый взгляд, положение – сущее динамично и изменчиво. Следовательно, навек утверждённая истина не может быть истиной. Путь, пройденный Хайдеггером в мышлении, становится практическим воплощением принципов, излагаемых им на бумаге. Освобождаясь от общепринятых понятий и представлений, продиктованных западной традицией, люди пробуждают усыпленную потребность в постановке главных вопросов заново. Они становятся более не в силах утолить её заранее готовыми, удобными и «освоенными» западным миром ответами. Важным в философствовании Хайдеггера оказывается импульс, направленный на разрушение застывших форм мировоззрений и оживление мышления в его истоке. Именно приведение в движение философской и на-

учной мысли, застывшей в форме метафизических систем, даёт возможность идти дальше в развитии современной и будущей науки и, следовательно, университетов.

Литература

1. Митлянская М.Б. Понимание истины в бытийной истории М.Хайдеггера // Финиковый Компот. 2019. № 14. С. 116–124. DOI: 10.24411/2587-9308-2019-00017
2. Ницше Ф. Сочинения в 2 т. Т. 2 / Сост., ред. и авт. примеч. К.А. Свасьяна; пер. с нем. – М.: Мысль, 1990. 831 с. ISBN: 5-244-00173-6.
3. Летуновский В.В. Сравнительный анализ методологических оснований вариантов экзистенциального анализа Л. Бинсвангера и М. Босса // Понимание как фактор личностного развития. – Кемерово: Графика, 2002. URL: <http://hpsy.ru/public/x026.htm> (дата обращения: 12.06.2023).
4. Митлянская М.Б. Ректорство Мартина Хайдеггера: историко-философский анализ // Идеи и идеалы. 2020. Т. 12. № 3. Ч. 1. С. 121–133. DOI: 10.17212/2075-0862-2020-12.3.1-121-133
5. Рыклин М. Метаморфозы великих гномов // Хайдеггер М., Ясперс К. Переписка 1920–1963, М.: Ad Marginem, 2001. 416 с. ISBN: 5-93321-022-6.
6. Хайдеггер М. Размышления II–VI (Чёрные тетради 1931–1938). Т. 1 [Текст] / Пер. с нем. А.Б. Григорьева; науч. ред. перевода М. Маяцкий. М.: Изд-во Института Гайдара, 2016. 584 с. ISBN: 978-5-93255-465-4.
7. Миронов В.В., Миронова Д.В. Философ и власть: случай Хайдеггера // Вопросы философии. 2016. № 7. С. 21–38. EDN: WGEWRN.
8. Коттен Ж. П. Хайдеггер и политика // Философия и общество. 2006. № 4 (45). С. 164–175.
9. Heidegger M. Gesamtausgabe. Bd. 94: Überlegungen II–VI (Schwarze Hefte 1931–1938). Fr. a/M.: Vittorio Klostermann, 2014. 536 s. ISBN: 3465038150.
10. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / Составление, перевод, вступительная статья, комментарии и указатели В.В. Библихина. М.: Республика, 1993. 447 с. ISBN: 5-250-01496-8.
11. Сафрански Р. Хайдеггер: германский мастер и его время. М.: Молодая гвардия, 2005. 614 с. ISBN: 5-235-02849-X.
12. Heidegger M. Gesamtausgabe. Bd. 65: Beiträge zur Philosophie (vom Ereignis). Fr. a/M.: Vittorio Klostermann, 1989. 513 s. ISBN: 3465018605.
13. Zha B. What Science Cannot Do: The Question Concerning Science and Heidegger // Open Journal of Philosophy. 2022. Vol. 12. No. 1. P. 69–85. DOI: 10.4236/ojpp.2022.121005

Статья поступила в редакцию 07.06.2023

Принята к публикации 08.07.2023

References

1. Mitlyanskaya, M. B. (2019). Understanding of truth in M. Heidegger's *Seynsgeschichte*. *Finikoviyy Compot = Date Compote*. No. 14, pp. 116–124, doi: 10.24411/2587-9308-2019-00017 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Nietzsche, F. (1990). *Essays in 2 vols*. Vol. 2. / Comp., ed. and author's note to A. Svasyan; Trans. from German. Moscow: Thought, 831 p. ISBN: 5-244-00173-6. (In Russ.).
3. Letunovsky, V.V. (2002). Comparative Analysis of Methodological Bases of Existential Analysis Options by L. Binswanger and M. Boss. *Understanding as a Factor of Personal Development*. Kemerovo: Graphics. Available at: <http://hpsy.ru/public/x026.htm> (accessed 12.06.2023). (In Russ.).
4. Mitlyanskaya, M.B. (2020). Martin Heidegger's Rectorship: Historical and Philosophical Analysis. *Idei i idealy = Ideas and Ideals*. Vol. 12, no. 3, part 1, pp. 121–133, doi: 10.17212/2075-0862-2020-12.3.1-121-133 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Ryklin, M. (2001). *Metamorphoses of the Great Dwarfs / Heidegger M., Jaspers K. Correspondence 1920–1963*, Moscow: Ad Marginem, 416 p. ISBN: 5-93321-022-6. (In Russ.).
6. Heidegger, M. (2016). *Reflections II–VI (Black Notebooks 1931–1938)*. Vol. 1. Moscow: Publishing House of the Gaidar Institute, 584 p. ISBN: 978-5-93255-465-4. (In Russ.).
7. Mironov, V.V., Mironova, D.V. (2016). The Philosopher and Power: the Heidegger case. *Voprosy Filosofii = Questions of Philosophy*. No. 7, pp. 21–38. Available at: <https://elibrary>.

- ru/download/elibrary_26421776_48861062.pdf (accessed 12.06.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Cotten, J.P. (2006). Heidegger and Politics. *Filosofiya i obchestvo = Philosophy and Society*. No. 4 (45), pp. 164-175. (In Russ.).
 9. Heidegger, M. (2014). *Gesamtausgabe*. Bd. 94: Überlegungen II-VI (Schwarze Hefte 1931-1938). Fr. a/M.: Vittorio Klostermann, 536 s. ISBN: 3465038150. (In Germ.)
 10. Heidegger, M. (1993). *Time and Being: Articles and Speeches*. Moscow: Respublica, 447 p. ISBN: 5250014968. (In Russ.).
 11. Safransky, R. (2005). *Heidegger: The German Master and His Time*. Moscow: Molodaya gvardiya, 614 p. ISBN: 5-235-02849-X. (In Russ.).
 12. Heidegger, M. (1989). *Gesamtausgabe*. Bd. 65: Beiträge zur Philosophie (vom Ereignis). Fr. a/M.: Vittorio Klostermann, 513 s. ISBN: 3465018605. (In Germ.)
 13. Zha, B. (2022). What Science Cannot Do: The Question Concerning Science and Heidegger. *Open Journal of Philosophy*. Vol. 12, no. 1, pp. 69-85, doi: 10.4236/ojpp.2022.121005

The paper was submitted 07.06.2023
Accepted for publication 08.07.2023

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НИКОЛЬСКИЙ ВЛАДИМИР СВЯТОСЛАВОВИЧ

КЛЮЧЕВЫЕ РУБРИКИ

Направления модернизации образования
Философия науки и образования
Социология образования
Педагогика высшей школы
Инженерная педагогика

ИНДЕКСАЦИЯ

РИНЦ
Scopus: Q2 социология
и политические науки,
Q3 образование
Перечень ВАК

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2021: 6,550
Пятилетний импакт-фактор РИНЦ 2021: 2,298
Десятилетний индекс Хирша 2021: 57

ПРИЁМ СТАТЕЙ И ПОДПИСКА
vovr.elpub.ru

РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА
vovrus@inbox.ru



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (*Committee of Publication Ethics*).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приёма рукописей

К публикации принимаются статьи, как правило, не превышающие 40 000 знаков.

Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторах (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (20–25). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.



«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).

Интернет-тестирование в сфере образования



8 (8362) 42-24-68
nii.mko@yandex.ru

- Оценка уровня образовательных достижений студентов на основе сертифицированных педагогических измерительных материалов
- Учет сертификатов качества при процедуре профессионально-общественной аккредитации, в проекте «Лучшие образовательные программы инновационной России», в Национальном агрегированном рейтинге
- Педагогический анализ / мониторинг по итогам тестирования, рейтинг-листы
- Возможность проведения контрольных мероприятий дистанционно
- Разработка собственных тестовых материалов



Система оценки / мониторинга качества образования

