

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

12/2023

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia

С Новым 2024 годом!



Журнал издается с 1992 года
«Пресса России» индекс: 83142

apqn

ASIA-PACIFIC QUALITY NETWORK



Вектор на восток

«Российским вузам открывается возможность пройти оценку качества образовательных программ и получить международное признание в перспективном Азиатско-Тихоокеанском регионе».



Галина Мотова, руководитель российского центра профессионально-общественной аккредитации (Нацаккредцентр), в ноябре 2023 года избрана президентом APQN, одной из самых крупных международных организаций в области высшего образования. Создан прецедент, свидетельствующий о признании авторитета и лидирующей позиции России в международном профессиональном сообществе.

apqn

Азиатско-Тихоокеанская сеть по обеспечению качества (The Asia-Pacific Quality Network, APQN) создана в 2003 году. В состав сети входят более 200 организаций из 44 стран. APQN объединяет аккредитационные агентства и вузы с целью формирования и развития внутренних и внешних систем гарантии качества высшего образования.

Нацаккредцентр член APQN с 2010 года

РЕКЛАМА



Национальный центр профессионально-общественной аккредитации

Международная аккредитация элиты российского образования

Нацаккредцентр является ключевым игроком интеграции Российского образования в международное образовательное пространство.



89278886000
аккредитация.рф

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

12 / 2023

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

Содержание

Contents	3
НИКОЛЬСКИЙ В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля	9–28
БОРОВСКИХ А.В. Об условиях введения дистанционного обучения в российских вузах.	29–47
МАЛОШОНОК Н.Г. Действительно ли «ведущие» вузы лучшие во всём? Как статус и размер российских вузов взаимосвязан со студенческой вовлечённостью.	48–64
ГОЛОВЧИН М.А. Влияние педагогической рефлексии на проектирование образовательно-профессиональных планов будущих учителей	65–87
НОСКОВА А.В., ГОЛОУХОВА Д.В., КУЗЬМИНА Е.И. Формирование университетской траектории: образовательные мотивы и выборы в нарративах студентов рейтинговых вузов	88–106



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 18.11.2023

Выход в свет 15.12.2023.

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

ЩЕДРИНА И.О., ПРУЖИНИН Б.И.,

ЩЕДРИНА Т.Г. Архив университетской
науки как ядро исследовательского
образования в России: «мотивационный»
потенциал социального
программирования..... 107–119

ЕРМОЛЬЕВА Э.Г. Высшая школа

Латинской Америки в орбите
международной студенческой
мобильности 120–137

МЕЩЕРЯКОВА Н.Н.,

КРЫШТАНОВСКАЯ О.В. Качество
образования российской политической
элиты 138–156



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2022, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,938
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	3,139
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,986
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,943
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,928
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,613
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,491
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,689
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,655
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,524
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,276
ПЕДАГОГИКА	0,006

Contents

- NIKOLSKIY, V.S. Service Learning in Russia: Scoping Review. Pp. 9-28
- BOROVSKIKH, A.V. On the Conditions for the Introducing Distance Learning in Russian Universities. Pp. 29-47
- MALOSHONOK, N.G. Do “Top” Universities the Best in Everything? How the Status and the Size of Russian Universities Correlate to Student Engagement. Pp. 48-64
- GOLOVCHIN, M.A. The influence of pedagogical reflection on design educational and professional plans of future teachers. Pp. 65-87
- NOSKOVA, A.V., GOLOUKHOVA, D.V., KUZMINA, E.I. Formation of the Educational Trajectory: Educational Motives and Choices in the Narratives of Students from Moscow Leading Universities. Pp. 88-106
- SHCHEDRINA, I.O., PRUZHININ, B.I., SHCHEDRINA, I.O. The Archive of University Science as the Core of Research Education in Russia: the Motivational Potential of Social Software. Pp. 107-119
- ERMOLIEVA, E.G. Higher Education of Latin America in the Trajectory of International Student Mobility. Pp. 120-137
- MESHCHERYAKOVA, N.N., KRYSHANOVSKAYA, O.V. The quality of education of the Russian political elite. Pp. 138-156



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 Л.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)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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 the 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

Vasily 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, the 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 “Vyshee 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

Vasily 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 the Russian Academy of Education

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

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

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

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

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

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

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

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

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

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

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

Vyacheslav M. PRIKHOD'KO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of the 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. SADOVNICHYI – Dr. Sci. (Physics), RAS Academician, Rector of Lomonosov Moscow State University, President of the Russian Rectors' Union, info@rector.msu.ru

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

Vladimir A. ZERNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of the 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 the NAS 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 websites 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.

Обучение служением в России: становление предметного поля

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28

Никольский Владимир Святославович – д-р филос. наук, проф., гл. редактор журнала «Высшее образование в России», SPIN-code: 7196-8065, ORCID: 0000-0002-4290-1443, v.s.nikolskij@mospolytech.ru

Московский политехнический университет, г. Москва, Россия

Адрес: 107023, г. Москва, ул. Б. Семёновская, 38

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Адрес: 109028, г. Москва, Покровский б-р., 11

***Аннотация.** Последние несколько лет подход «Обучение служением» (Service Learning) всё активнее внедряется в практику российских высших учебных заведений. Вслед за этим растёт интерес исследователей к этой теме и число публикаций, посвящённых обучению служением в российских условиях. На наших глазах происходит становление нового направления образовательных исследований в нашей стране. В сложившихся условиях необходимо оценить успехи в научном познании, определить имеющиеся пробелы и разработать программу дальнейших исследований обучения служением в нашей стране. Это обстоятельство обусловило наш интерес к данной теме и выбор методологии в пользу систематического обзора предметного поля. В результате нам удалось выявить массив релевантных публикаций, провести реконструкцию предметного поля и выявить семь основных тем, имеющих ключевое значение для понимания обучения служением: 1) специфика подхода, 2) развитие гражданственности, 3) применение рефлексивных практик, 4) использование доказательного подхода, 5) концептуализация, 6) внешние партнёры, 7) роль преподавателя. Содержательный анализ материалов позволил определить основные характеристики публикационного массива, выявить лакуны и предложить направления дальнейших исследований.*

Ключевые слова: обучение служением, высшее образование, экспериментальное обучение, обзор предметного поля

Для цитирования: Никольский В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28

Service Learning in Russia: Scoping Review

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28

Vladimir S. Nikolskiy – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Chief Editor of the Journal of “Higher Education in Russia”, SPIN-code: 7196-8065, ORCID: 0000-0002-4290-1443, v.s.nikolskij@mospolytech.ru

Moscow State Polytechnic University, Moscow, Russian Federation

Address: 38, B. Semenovskaya str., Moscow, 107023, Russian Federation

HSE University, Moscow, Russian Federation

Address: 11 Pokrovsky bulvar, 109028, Moscow, Russia

Abstract. Over the past few years, the Service Learning approach has been increasingly introduced into the practice of Russian higher education institutions. Thereby researchers begin to take an active interest in this topic, and number of publications on service learning in the Russian context is growing. We are witnessing the emergence of a new area of educational research in our country. Under these circumstances, it is necessary to evaluate the successes in scientific knowledge, identify the existing gaps, and develop a programme for further research on service learning in our country. This circumstance determined the author’s interest in this topic and the choice of methodology in favour of a systematic review of the subject field. As a result, the author was able to identify an array of relevant publications, reconstruct the subject field, and identify seven main themes that have been covered to varying degrees in the literature: 1) specificity of the approach; 2) civicism formation; 3) application of reflective practices; 4) use of an evidence-based approach; 5) conceptualization; 6) external partners; and 7) the role of the teacher. The content analysis of the materials made it possible to identify the main characteristics of the publication array, identify lacunas and propose a programme of further research.

Keywords: service learning, higher education, experiential learning, scoping review

Cite as: Nikolskiy, V.S. (2023). Service Learning in Russia: Scoping Review. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 9-28, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Обучение служением (Service Learning) – это новая область педагогической практики в российском высшем образовании и новая область в отечественных образовательных исследованиях. Мы будем использовать термин «обучение служением» для обозначения соответствующей практики, педагогического подхода и предметной области исследований. Первое упоминание этого подхода в отечественных публикациях встречается

ещё в 2006 году в сборнике методических материалов [1].

К настоящему времени накоплен внушительный массив зарубежных публикаций, содержащий теоретические основы, эмпирические доказательства эффективности [2], а также обобщение полученных результатов в виде систематических обзоров [3]. Под обучением служением принято понимать особый педагогический подход, сочетающий академическое образование и решение

обучающимися социально значимых задач, то есть достижение целей образовательной программы за счёт включения студентов в решение реальных общественных проблем [4]. При этом обучение служением признается в качестве особого типа экспериментального обучения, отличного от волонтерства и стажировки [3], вернее его располагают на некотором континууме, где крайними точками являются волонтерство как добровольное служение обществу и стажировка как приобретение профессиональных навыков [5].

Обучение служением как предметное поле научных исследований предоставляет, по выражению Элизабет Холландер, «безопасное пространство» [6], в котором ставятся вопросы не только о целях и результатах этого подхода, но и о его ограничениях и пределах применимости [7]. В настоящее время, когда обучение служением широко внедряется в практику российского высшего образования¹, исследовательское сообщество, по нашему убеждению, может сформировать доказательную базу, которая позволит критически отнестись к нему в целях совершенствования и развития.

В этой связи встают вопросы, на которые следует ответить в самом начале нашей статьи. Если есть обширная иностранная литература, то зачем проводить отечественные исследования и почему нельзя довериться зарубежным научным данным? На эти вопросы есть несколько ответов.

Во-первых, имеющиеся в литературе данные получены в иных культурных и исторических условиях, которые существенно отличаются от российских. Базовые теоретические публикации датируются 90-ми годами XX века, а эмпирические – началом 2000-х. Нетрудно заметить, что социальный контекст США, Испании, ЮАР или Китая в разные десятилетия имеет собственную

специфику, которая может оказать весомое влияние на результат. В чём может заключаться такая специфика? Прежде всего в том, что обучение служением предполагает взаимодействие университетов с так называемым третьим сектором экономики – различными некоммерческими организациями, решающими те или иные социальные задачи, а степень развитости третьего сектора отличается в разных странах.

Во-вторых, системы высшего образования в разных странах имеют заметные отличия как в управлении, так и в содержании образования, и в используемых педагогических подходах. В этой связи внедрение подхода в таких разных условиях может иметь разные результаты.

В-третьих, у основных действующих лиц в разных культурах формируется разный образовательный опыт. Это различие может быть связано, например, с культурой письма, культурой высказывания своих мыслей и переживаний вслух при групповом обсуждении. Для обучения служением письменная или устная рефлексия опыта считается ключевым фактором, влияющим на результат.

Наконец, в-четвёртых, обучение служением тесно связано с проектным подходом в образовании и добровольческим движением. И то, и другое лишь в последнее десятилетие достигло заметного влияния у нас в стране на сферу высшего образования и общество в целом.

Таким образом, несмотря на то, что многочисленные исследования подтверждают результаты практики обучения служением [8], отсутствуют соответствующие доказательства в российском национальном и культурном контексте.

В настоящее время мы являемся свидетелями становления нового предметного поля в российских образовательных исследованиях. Начинает формироваться массив публи-

¹ Внедрение модуля «Обучение служением» началось в виде пилотного проекта в 126 вузах Российской Федерации в сентябре 2023 года в ответ на Поручение Президента РФ. См. Перечень поручений по итогам заседания Госсовета от 29 января 2023 г. Пр-173ГС, п. 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421> (дата обращения 01.12.2023).

каций, получены первые результаты, но для того, чтобы двигаться дальше, необходимо подвести промежуточные итоги, оценить разработанность данной тематики, выявить пробелы в отечественной литературе и построить программу дальнейших исследований.

Таким образом, цель нашего исследования заключается в том, чтобы установить, что известно об обучении служением в российском контексте, выявить и детально проанализировать пробелы в академических публикациях, и предложить направления будущих научных исследований.

Материал организован следующим образом. Сначала идёт раздел «Методология», в котором представлена теоретическая рамка исследования и отражена использованная исследовательская стратегия. Затем следует раздел «Результаты», в котором в соответствии с выделенными тематическими областями представлены основные характеристики публикационного массива. Разделы обсуждения, выводов и рекомендаций объединены в одну часть, в которой показано, как проведённое исследование вписано в научный дискурс, как оно способствует развитию научного знания, а также делаются общие выводы и предлагаются исследовательские вопросы для будущих научных изысканий.

Методология

Теоретическая рамка

Большинство исследователей обучения служением в качестве теоретической основы называют философию образования Джона Дьюи и теорию экспериментального обучения Дэвида Колба [9]. Кроме этого, необходимо принять во внимание культурно-историческую теорию Льва Выготского и влияние на обучение служением идей социального конструктивизма [10]. Так или иначе, полученные исследовательские данные требуют интерпретации, которую можно выполнить только в рамках той или иной теории. Для обучения служением критически важно представление о том, что практический опыт

является основой для обучения, а различные формы общественно полезной деятельности используются в качестве экспериментальной основы для такого обучения. Кроме этого, опыт сам по себе не является гарантией обучения. Опыт становится частью личности, её достоянием в результате специфической процедуры осмысления – рефлексии. Таким образом, для правильного понимания обучения служением мы должны принять в качестве теоретического контекста то, что знания социально обусловлены, опыт является основой развития при условии его рефлексивного присвоения.

Обзор предметного поля

Для достижения цели исследования была выбрана методология обзора предметного поля (*Scoping Review*). Первое методологическое руководство для обзоров такого рода было опубликовано Хиллари Аркси и Лизой О'Мэлли в 2005 году [11]. Обзоры предметного поля проводят для определения ключевых концепций, теорий, источников фактических данных и пробелов в исследованиях. Как правило, методологию *Scoping Review* применяют в том случае, когда массив литературы сложен и неоднороден [12]. В этом случае исследователи могут ориентироваться на такие обзоры и соответствующим образом планировать свои исследования, а эксперты могут использовать обзоры для оценки исследовательских программ при принятии решения о выделении грантов. Однако мы находимся в специфической ситуации становления исследований обучения служением в России, когда массив публикаций не отличается высокой сложностью. Тем не менее применение методологии обзора предметного поля позволило нам получить необходимые результаты для целей нашего исследования.

Преимуществом данной методологии мы считаем воспроизводимость результатов исследования, что является одной из важнейших особенностей научных изысканий. И, хотя в настоящее время развивается дискуссия о кризисе воспроизводимости в социальных науках [13], принцип доказательно-

сти продолжает руководить большинством учёных.

Несмотря на то, что некоторые авторы указывают на отсутствие консенсуса относительно того, как проводить обзор предметного поля и последовательности в использовании терминологии [14], за последние несколько лет появился ряд публикаций, предлагающих согласованную методологию. Мы использовали пересмотренное руководство для проведения обзоров предметного поля [12], которое соответствует стандарту PRISMA-ScR [15]. Надо отдать должное отечественным авторам, которые своевременно перевели PRISMA-ScR на русский язык [16].

Стратегия поиска и отбора

Поиск литературы осуществлялся в таких базах научных публикаций как научная электронная библиотека (elibrary.ru), Киберленинка (cyberleninka.ru) и *Google Scholar* (scholar.google.ru). В силу того, что на русском языке обзорных исследований в отношении обучения служением ранее не проводилось, мы не стали ограничивать поиск релевантной литературы временными рамками. По этой же причине мы не стали ограничивать наш поиск публикациями, посвящёнными высшему образованию, включив все уровни образования.

Поиск предполагал, что источники должны содержать слова «обучение служением», «Service Learning», «Service-Learning» в названии либо в ключевых словах публикации. Опубликованный материал должен быть посвящён обучению служением (*Service Learning*) в России.

Всего на платформе elibrary.ru было обнаружено 209 публикаций. 162 из них посвящены обучению служением (*Service Learning*) за рубежом, т. е. не имеют отношения к теме обучения служением в России, и были исключены из обзора. При непосредственном изучении оставшихся 47 публикаций 6 были

исключены по причине несоответствия теме. Поиск в Киберленинке, *Google Scholar* и в списках литературы отобранных публикаций позволил включить в исследование ещё 4 статьи. Таким образом, для последующей работы были отобраны 45 публикаций.

Внимательное изучение отобранного массива показало, что материалы, опубликованные в различных сборниках, в том числе конференций, носят описательный, а не исследовательский характер, как правило, не претендуют на научную новизну и впоследствии включаются авторами в содержание более развёрнутых статей в рецензируемых журналах. По всей видимости, публикации в сборниках являются наиболее быстрым способом поделиться своими размышлениями, находками и опытом, не требующим длительной редакционной работы, в том числе рецензирования. По этой причине в окончательный список была включена только 21 статья, опубликованная в научных журналах.

Результаты исследования

Публикационная активность

Первая обнаруженная нами академическая публикация, в которой упоминается реализация в России подхода обучения служением, датирована 2011 годом [17]. Это короткая заметка, в которой автор рассказывает о своём опыте стажировки в школах США, знакомстве с методикой, а также о социальных проектах как части собственной педагогической практики в российских условиях. До 2020 года появлялись одна-две статьи в год, в 2020 опубликовано 3 работы, но основная часть пришлась на 2023 год, в котором было опубликовано 11 статей. Наиболее вероятно, что это связано с поручением Президента Российской Федерации², с употреблением в этом документе понятия «обучение служением» и началом масштабного внедрения этого подхода в российских вузах. Ниже мы обратимся к вопросу кон-

² Перечень поручений по итогам заседания Госсовета от 29 января 2023 г. Пр-173ГС, п. 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421> (дата обращения 01.12.2023).

цептуализации и увидим, какие понятия использовали авторы в разные годы.

Отдельно можно выделить публикации в жанре учебно-методических пособий. Они не являются исследовательскими по своему содержанию и не всегда отражают реализацию обучения служением в России. Однако мы надеемся, что читателям нашего журнала будет интересно получить максимально полный на данный момент перечень публикаций, стремящихся системно раскрыть подход обучения служением с точки зрения того, как его воплотить на практике [1; 18–23].

Тематическая реконструкция

Для достижения поставленной цели и ответа на исследовательские вопросы мы провели тематическую реконструкцию предметного поля, т. е. выделили наиболее значимые темы для понимания того в каких направлениях развиваются отечественные исследования и какие темы получили освещение. В результате были выделены темы связанные со 1) спецификой подхода, 2) развитием гражданственности 3) применением рефлексивных практик, 4) использованием доказательного подхода, 5) концептуализацией, 6) связью с социальными партнёрами и 7) ролью преподавателя.

1) Специфика подхода. Надо признать, что в литературе нет одной единственной трактовки подхода обучения служением, дискуссии продолжаются уже многие годы, но некоторые универсальные аспекты всё же можно выделить. Первый аспект заключается в том, что под служением понимается решение социально значимых задач. Второй аспект выражается в том, что обучение должно быть связано с образовательной программой [24].

На первый взгляд, само словосочетание «обучение служением» даёт нам ключ к пониманию подхода. Но это только кажущаяся очевидность. Как только мы начинаем разбираться, что означает решать задачи, насколько и для кого эти задачи значимы и т. п., то мы понимаем, что до однозначной трактовки здесь очень далеко. Что касается связи

с образовательной программой, то здесь многообразие трактовок связано с неопределённостью по отношению к тому, кто должен решать социальные задачи – проектная команда или отдельный студент; должна ли команда включать преподавателя или у него иная роль; какой должна быть взаимосвязь с образовательной программой – обучение служением должно иметь отношение к конкретной дисциплине, к будущей профессии в целом или достаточно, чтобы оно способствовало развитию мягких навыков, которые имеют значение для подавляющего большинства направлений подготовки? А также кто обладает потенциалом конструктивных социальных изменений в университете? [25; 26] Тем не менее два этих пункта – решение социально значимых задач и связь с образовательной программой – можно признать фундаментальными для подхода обучения служением.

Теперь обратимся к тому, как специфика подхода отражена в отечественном массиве публикаций. Пожалуй, больше всего согласия российские авторы проявили в трактовке решения социально значимых задач. В большинстве статей (N=17) выделяется это требование в качестве основного. Однако отдельные авторы предлагают проводить мероприятия без указания на конкретные заинтересованные в решении стороны. Это приводит к тому, что задачи оказываются учебными по своему содержанию, например, работа школьников в музее [27] или патриотическая конференция учащихся [28]. Что касается связи с образовательными программами, то в явном виде об этом свидетельствует значительно меньше публикаций (N=9). И только в трёх из них называются конкретные направления подготовки [29–31].

2) Развитие гражданственности. Развитие гражданственности считается одним из важнейших результатов в программах обучения служением [32]. Участие студентов связано с непосредственным решением проблем конкретных людей, что позволяет студентам лично увидеть вызовы, с кото-

рыми сталкиваются люди, и по-новому посмотреть на свою гражданскую ответственность [33]. Практики обучения служением, ориентированные на решение конкретных социальных проблем, способствуют активной гражданской позиции и практическому участию в социальных изменениях [34; 35].

Наше исследование показало, что в большинстве публикаций (N=15) развитие гражданственности указывается в качестве одной из целей обучения служением. При этом встречаются статьи, в которых делается акцент на развитие только профессиональных компетенций без учёта гражданственности [36; 37]. Однако доказательств достижения подобных результатов в российских условиях нами не обнаружено. Приходится констатировать, что интерес исследователей пока не сфокусировался на изучении влияния программ обучения служением на развитие гражданственности.

3) Применение рефлексивных практик.

В программах обучения служением особое значение придаётся рефлексии как способу присвоения опыта и развития студентов [38]. Рефлексивные практики представляют собой ключевой компонент программ обучения служением, который способствует осознанию полученного опыта, развитию критического мышления, профессиональному и личностному росту студентов [39]. За счёт углубления понимания служения обществу рефлексия развивает гражданскую ответственность и социальную активность молодёжи. В исследованиях, посвящённых рефлексии, оценивается эффективность применения рефлексивных практик в различных условиях, а также выявляется, каким конкретно образом рефлексивные практики способствуют развитию студентов [40].

В статьях нашего обзора (N=10) утверждается, что в программах обучения служением рефлексия углубляет понимание служения обществу, развивает важные навыки обучения, критического мышления, личностные качества и гражданскую ответственность, содействуя формированию го-

товности студентов к активному участию в общественной жизни. В некоторых материалах рефлексия понимается как финальная оценка [41] или подведение итогов [30]. Вместе с тем в относительно большом числе статей (N=11) рефлексия не упоминается вовсе.

Некоторые авторы указывают рефлексии в качестве одного из этапов обучения служением, не объясняя её сути [42; 43] либо ссылаясь на то, что «повышается синергетический эффект методики обучения служением» [44, с. 277] или отмечая то, что «эффект сервисного обучения в значительной степени зависит от размышлений над получаемым опытом» [45, с. 30]. Лишь в одной публикации рефлексия была раскрыта более подробно [46]. Во-первых, была приведена предлагаемая форма рефлексии – рефлексивный журнал, во-вторых, были раскрыты темы для рефлексии в рамках обучения служением – эффективность способов деятельности, развитие проектных навыков, ценность гражданской позиции и личностный смысл гражданской деятельности. В остальных публикациях применение рефлексивных практик не было сколько-нибудь подробно представлено и тем более исследовано.

4) Использование доказательного подхода.

Доказательный подход в образовательных исследованиях [47] представляет собой методологическую стратегию, направленную на систематический анализ и измерение воздействия программ обучения служением на различные заинтересованные стороны – студентов, общественные группы, преподавателей, некоммерческие организации и т. п. Основная цель доказательного подхода заключается в получении объективных и надёжных данных о влиянии программ обучения служением на образовательные и социальные результаты, а также выявлении эффективных методов и практик [48].

Для получения комплексной картины используются качественные, количественные и смешанные методы исследования. Доказательный подход предполагает также проведение лонгитюдных исследований с целью

получения данных о долгосрочном воздействии программ, например, на студентов после завершения обучения. Важным условием является использование стандартизированных тестов и инструментов для измерения специфических факторов воздействия обучения служением.

Отдельное внимание в нашем исследовании обращено на наличие в материалах эмпирических данных, подтверждающих полученные результаты или обосновывающих выдвинутые тезисы.

Ряд статей (N=6) имеют эмпирические данные в том или ином виде. Оценивание профессиональных компетенций представлено в трёх статьях [31; 36; 37]. В одной статье автор пытается ответить на вопрос о мотивации и удовлетворённости студентов, используя анкетирование на выборке из 6 студентов и 15 школьников в качестве благополучателей [49]. Одна статья представляет фокус-групповое исследование опыта волонёрской деятельности 26 человек. К сожалению, представленные в этой статье данные не имеют прямого отношения к обучению служением. И, наконец, ещё одно исследование приводит данные проведения рефлексии [46]. Однако условия проведения и использованная методология не описаны должным образом, что снижает ценность полученных данных.

5) *Концептуализация*. Развитие предметного поля обучения служением протекает, в том числе, и в области концептуализации [50]. Процесс формирования языка, с помощью которого академическое сообщество старается описать новую социальную реальность, не прекращается [51]. Это касается прежде всего основного понятия, обозначающего подход. В разных странах этот процесс протекает по-разному, и нам интересно выявить специфику концептуализации в отечественных условиях.

Кроме различных вариантов перевода на национальные языки – *Aprendizaje-Servicio* (испанский), *サービスラーニング* (японский), *Service Civique* (французский), суще-

ствует некоторое количество англоязычных версий – *Community Service in Education*, *Community-Engaged Learning*.

В русском языке соответствующее понятие ещё не устоялось, и нам было интересно посмотреть как протекает концептуализация в русскоязычной академической среде.

В некоторых ранних публикациях понятие *Service Learning* не переводилось на русский язык [29; 52], но в большинстве материалов можно обнаружить разнообразные и порой весьма оригинальные наименования: «обучение действием» [41], «обучение через волонёрство» [53], «обучение через служение обществу» [17], «служение обществу» [43]. Встречаются и простые переводы-кальки – «служебное обучение» [54], «сервисное обучение» [45]. В учебно-методических публикациях, не вошедших в наш обзор, можно найти и некоторые другие варианты, например, «обучение заботой» [18], однако преобладает всё же «обучение служением».

6) *Социальные партнёры*. Решение реально существующих социально значимых задач требует взаимодействия с внешними для университета партнёрами [55]. В мировой практике при реализации программ обучения служением университеты сотрудничают с различными внешними партнёрами для обеспечения поставленных целей. Среди них местные некоммерческие организации, общественные группы, образовательные учреждения, государственные агентства, органы местного самоуправления, местные предприятия и международные организации. В этой связи нам было важно разобраться, как опыт взаимодействия с внешними партнёрами осмыслен в научных публикациях.

Прежде всего необходимо сказать, что в отечественном массиве отсутствуют статьи, непосредственно посвящённые взаимодействию с внешними партнёрами. В некоторых публикациях можно увидеть упоминание о том, что обучение служением должно осуществляться с партнёрами [43; 54; 56] и приводятся конкретные примеры [30]. О специфике такого взаимодействия ничего

не известно. Среди реальных партнёров мы нашли местные общественные организации [30], музей [27] и школу [36]. При этом установление взаимоотношений с социально ориентированными НКО признается в качестве одного из основных этапов реализации обучения служением [30].

7) *Роль преподавателя.* Отдельное направление исследований связано с ролью, которую принимают на себя преподаватели в практиках обучения служением. Здесь ключевые вопросы связаны с влиянием преподавателя на результаты обучения служением [57], ролью преподавателей во взаимодействии с внешними партнёрами и сообществами граждан [58], мотивацией преподавателей к участию в практиках обучения служением и влиянию на них этого опыта [59]. Особый интерес для нас вызывают исследования, посвящённые проблемам внедрения обучения служением в национальных контекстах [60], а также сравнительные исследования воздействия обучения служением на опыт студентов, преподавателей и сообществ граждан [61].

В нашем обзоре мы решили обратить внимание на подобные исследования и трактовку роли преподавателя у нас в стране. Можно признать, что роль преподавателя в обучении служением пока не заинтересовала отечественных исследователей. Мы не встретили ни одной статьи, непосредственно посвящённой этой теме. Вместе с тем в некоторых статьях всё же упомянута некая новая роль преподавателя [56; 62].

Однако тема роли преподавателя требует особого внимания. От того, как преподаватели понимают и реализуют свои функции и какими компетенциями обладают, во многом зависит достижение целей обучения служением.

Обсуждение и выводы

В настоящее время в мировом исследовательском сообществе растёт интерес к различным формам экспериментального образования, в том числе к обучению служением. Существуют специальные исследования, по-

свящённые национальной специфике реализации обучения служением [63; 64]. Вместе с тем до настоящего времени отсутствовали публикации, посвящённые обучению служением в России как предметной области исследований. Таким образом, мы выполнили первое систематическое обзорное исследование нового для российских образовательных исследований предметного поля.

Ниже мы приводим ключевые выводы по результатам исследования, которые можно разделить на две части. Одна часть относится к характеристикам уже имеющегося массива публикаций, а вторая – к рекомендациям по формированию предметного поля исследований в будущем.

1. Обучение служением как педагогический подход уже больше 10 лет практикуется в российском образовании. Судя по публикациям, обучение служением реализуется прежде всего на уровне высшего образования, а школьный уровень затронут незначительно. Интересно здесь то, что первоначально внедрение этого подхода не связано с инициативой государства. Только в 2023 году Министерство науки и высшего образования запустило пилотный проект в ситуации, когда в некоторых вузах эта практика уже активно использовалась. В этой связи интересно посмотреть, как происходило становление обучения служением в нашей стране на этом начальном этапе.

2. Сложившейся к настоящему времени массив публикаций носит описательный и даже реферативный характер. В этой связи можно констатировать, что пройден начальный этап восприятия соответствующей концепции и её апробации в российских условиях. Отдельные элементы подхода были известны в российской высшей школе и развивались одновременно с появлением обучения служением в России – проектный подход, направленный на решение реальных задач; добровольческое движение молодёжи; взаимодействие вузов с внешними партнёрами в контексте реализации третьей миссии университета и т. д.

3. Эмпирические исследования требуют совершенствования методологии и расширения охвата выборки. Кроме этого, принцип доказательности требует разработки и апробации специфических исследовательских инструментов для более глубокого понимания специфики воздействия обучения служением и для совершенствования механизмов его реализации.

4. Отдельное внимание необходимо уделить исследованию специфики реализации обучения служением в условиях различных направлений подготовки, от социальных и гуманитарных до технических и естественно-научных. В настоящее время критически важно получить научно обоснованные данные о влиянии обучения служением на студентов различных специальностей.

5. Фокус внимания на развитие студентов должен быть дополнен систематическими исследованиями других участников практик обучения служением – сообществ граждан, представителей партнёрских организаций, преподавателей и других работников вузов.

6. Наконец, необходимо продолжить теоретические и концептуальные исследования, продвигающие наше понимание обучения служением и формирующие научный понятийный аппарат для исследования социальной реальности.

Будущие исследования

Научные статьи принято завершать планами будущих исследований. В нашем случае мы предлагаем ряд исследовательских вопросов, которые, как мы надеемся, помогут коллегам сфокусироваться на конкретных темах и построить дизайн собственных исследований. При этом приведённый перечень вопросов, конечно, нельзя рассматривать в качестве исчерпывающего. Мы предлагаем сосредоточиться на влиянии, которое оказывают практики реализации обучения служением на различные стороны – студентов, преподавателей, социальных партнёров и сами университеты. В качестве социальных партнёров практик обучения служением мо-

гут выступать некоммерческие организации, общественные группы, неформальные сообщества и т. п.

Студенты

- Как опыт обучения служением влияет на ценности, взгляды, убеждения студентов?
- Как опыт обучения служением влияет на восприятие студентами своей профессиональной карьеры? Какую связь видят студенты между своим участием в обучении служением и будущей профессией?
- Каким образом опыт обучения служением влияет на навыки проектной работы, работы в команде, коммуникации?
- Какое влияние оказывает обучение служением на академические успехи студентов?
- Как и за счёт чего обучение служением влияет на вовлечённость студентов в учебный процесс?
- Каким образом обучение служением влияет на восприятие студентами себя как гражданина своей страны?
- Какие факторы влияют на результаты обучения служением (направление подготовки студентов, возраст, участие в волонтерском движении и т. п.)?
- Какова мотивация студентов к участию в программах обучения служением?
- Способствует ли обучение служением просоциальным отношениям и поведению?
- Какое влияние оказывает на студентов обучение служением в долгосрочной перспективе?

Преподаватели

- Какое влияние оказало участие в программе обучения служением на преподавателей? Как воспринимают преподаватели полученный опыт?
- Какова мотивация преподавателей к участию в программах обучения служением?
- Как преподаватели понимают свою роль в программах обучения служением?
- Какие стратегии используют преподаватели во время реализации программы обучения служением? К каким результатам и в каких конкретно условиях приводит использование этих стратегий?

- Какие методики проведения рефлексии применяют преподаватели? От каких факторов зависит успешность проведения рефлексии?

- Как меняется академическая культура преподавателей в целом? Кто или что находится в центре их внимания? Как преподаватели формулируют цели своей деятельности?

- Существуют ли различия в восприятии опыта участия в обучении служением между преподавателями разного возраста или разных научных направлений?

Социальные партнёры

- Как социальные партнёры воспринимают обучение служением и что они знают об этом подходе?

- Каковы ожидания социальных партнёров от участия в программах обучения служением?

- В какой мере партнёрские организации разделяют цели программ обучения служением?

- Какое влияние оказала на социальных партнёров реализация программы обучения служением? В чём выражаются результаты этого влияния? Как оценить воздействие практик обучения служением на социальных партнёров?

- В чём выражается партнёрство вуза и внешних организаций и неформальных сообществ?

- Как и за счёт чего развиваются партнёрские отношения между университетом и неформальными сообществами, общественными группами, некоммерческими организациями?

Университет

- Какое влияние оказывает внедрение программ обучения служением на университет в целом? Меняется ли понимание миссии университета?

- Как трансформируется инфраструктура университета? Какие инструменты, институциональные механизмы созданы в вузе для совершенствования программ обучения служением?

- Какую роль играет университет в партнёрских отношениях с внешними организациями и неформальными сообществами?

- Какую поддержку оказывает университет студентам и преподавателям?

- Какие стратегии мотивации используют вузы и согласуются ли они с мотивами студентов и преподавателей?

- Какие индикаторы позволяют оценить вовлечённость университета в реализацию программ обучения служением?

Ограничения исследования

Как и многие другие, наше исследование также имеет некоторые ограничения. В данный обзор не вошли публикации, частично относящиеся в теме обучения служением, например, исследования, посвящённые социальным проектам в рамках проектного обучения в вузах, или публикации на тему добровольчества вне его связи с образовательными программами. Кроме того, из-за ограниченного объёма мы не предложили каких-либо методических рекомендаций для практической реализации обучения служением. Для этого необходимы дополнительные исследования передового опыта, выходящего за пределы русскоязычной науки.

Заключение

Развитие научного знания требует время от времени подводить черту под пройденным этапом, фиксировать достижения и лакуны. Это позволяет науке поступательно развиваться, а соответствующей практике совершенствоваться. В случае обучения служением мы находимся на начальной стадии, когда стихийная практика внедрения привела к несистемному осмыслению данного феномена в академической печати. В этой связи потребовалось выявить и проанализировать сложившейся массив публикаций и на основе этого предложить дальнейшие шаги для развития этого предметного поля.

Таким образом, проведённое исследование подвело промежуточный итог в исследованиях обучения служением. Мы устано-

вили, что в российских вузах данный педагогический подход активно используется, но научные исследования находятся пока в зачаточном состоянии. Тематическая реконструкция предметного поля и полнотекстовый анализ материалов позволили конкретизировать имеющиеся пробелы, сформулировать выводы и предложить исследовательские вопросы для будущей научной работы.

Литература

1. *Бодренкова Г.П., Захаров И.Г., Захарова Е.А., Попова А.А.* Service Learning – Обучение действием. М.: Фонд «Созидание», ЗАО «Компания «Ассистент», 2006. 166 с. ISBN: 5-9900813-1-6 (978-5-9900813-1-4).
2. *Butin D.W.* Service-Learning in Theory and Practice. Palgrave Macmillan, New York. 2010. DOI: 10.1057/9780230106154
3. *Salam M., Awang Iskandar, D.N., Ibrahim, D.H.A. et al.* Service learning in higher education: a systematic literature review // *Asia Pacific Education Review*. 2019. Vol. 20. No. 4. P. 573–593. DOI: 10.1007/s12564-019-09580-6
4. *Resch K., Schrittmesser I.* Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education // *International Journal of Inclusive Education*. 2023. Vol. 27. No. 10. P. 1118–1132. DOI: 10.1080/13603116.2021.1882053
5. *Ferrari J.R., Chapman J.G.* Educating students to make a difference: Community-based service learning. New York: Routledge. 2014. 172 p. DOI: 10.4324/9781315827674
6. *Hollander E.L.* Foreword // D.W. Butin Service-Learning in Theory and Practice. The Future of Community Engagement in Higher Education. Palgrave Macmillan New York. 2010. XI. DOI: 10.1057/9780230106154
7. *Butin D.W.W.* The Limits of Service-Learning in Higher Education // *The Review of Higher Education*. 2006. Vol. 29. No. 4. P. 473–498. DOI: 10.1353/rhe.2006.0025
8. *Земцов Д.И., Метелев А.П., Яшина А.В.* Обучение служением: ключевые результаты исследования зарубежного опыта: Доклад к XXIV Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2023 г. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2023. 24 с. ISBN: 978-5-7598-2788-7. EDN: QIPQVB.
9. *Giles Jr.D.E., Eyles J.* The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning // *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1994. Vol. 1. No. 1. P. 77–85. URL: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/150> (дата обращения 26.11.2023).
10. *Whitley M.A.* A Draft conceptual framework of relevant theories to inform future rigorous research on student service-learning outcomes // *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2014. Vol. 20. No. 2. P. 19–40. URL: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0020.202> (дата обращения 26.11.2023).
11. *Arksey H., O'Malley L.* Scoping studies: towards a methodological framework // *International Journal of Social Research Methodology*. 2005. Vol. 8. No. 1. P. 19–32. DOI: 10.1080/1364557032000119616
12. *Peters M.D.J., Marnie C., Tricco A.C., Pollock D. et al.* Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews // *JBIE Evidence Synthesis*. 2020, October. Vol. 18. No. 10. P. 2119–2126. DOI: 10.11124/JBIES-20-00167
13. *Девятко И.Ф.* Новые данные, новая статистика: от кризиса воспроизводимости к новым требованиям к анализу и представлению данных в социальных науках // *Социологические исследования*. 2018. № 12. С. 30–38. DOI: 10.31857/S013216250003163-2
14. *Colquhoun H.L, Levac D., O'Brien K.K. et al.* Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting // *Journal of Clinical Epidemiology*. 2014. Vol. 67. No. 12. P. 1291–1294. DOI: 10.1016/j.jclinepi.2014.03.013
15. *Tricco A.C., Lillie E., Zarin W., O'Brien K.K. et al.* PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Ann Intern Med*. 2018, October. Vol. 169. No. 7. P. 467–473. DOI: 10.7326/M18-0850
16. *Кулакова Е.Н., Насташева Т.А., Кондратьева И.В.* Систематическое обзорное исследование литературы по методологии scoping review: история, теория и практика // *Вопросы современной педиатрии*. 2021. № 20(3): С. 210–222. DOI: 10.15690/vsp.v20i3/2271
17. *Тарловская Е.А.* Обучение через служение обществу как средство формирования активной гражданской позиции современных подростков // *Педагогический поиск*. 2011. № 11–12. С. 20–22. EDN ZIBWZN.

18. Методические материалы курса «Обучение заботой»: программа совмещения процесса образования и общественно полезной деятельности / Сборник материалов. М., 2013. 138 с. URL: <http://oash.info/download/documents/documents-1669.pdf> (дата обращения 26.11.2023).
19. Обучение действием: внедрение инновационных моделей просоциального и толерантного поведения детей и молодёжи в местном сообществе / Сборник материалов. М., 2015. 208 с. URL: https://www.codolc.com/books/Obuchenie_deystviyam.pdf?ysclid=lq97wds62d385167471 (дата обращения 26.11.2023).
20. Обучение служением: Методическое пособие / Под ред. О.В. Решетникова, С.В. Тертерского. М.: АБИЦ, 2020. 216 с. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/files/Metodicheskoe_posobie_Obuchenie_sluzheniem.pdf (дата обращения 26.11.2023).
21. Гаега Сепулведа М.А. Обучение служением через проектно-прикладную деятельность. Методические рекомендации для университетов. М.: Грифон, 2022. 90 с. ISBN: 978-5-98862-745-6.
22. Кисляков П.А., Феофанов В.Н., Шмелева Е.А. Обучение служением – Service Learning в подготовке специального психолога: Учебно-методическое пособие. ООО «ПресСто», Российский государственный социальный университет. Иваново: ПресСто, 2023. 160 с. ISBN 978-5-6049032-5-4. EDN ORECER.
23. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д., Суржиков М.А. Обучение служением. ООО «Издательство “КноРус”». 2023. 444 с. ISBN 978-5-406-12152-8. EDN RCMRHI.
24. Bringle R.G., Hatcher J.A. Implementing Service Learning in Higher Education // The Journal of Higher Education. 1996. Vol. 67. No. 2. P. 221–239, DOI: 10.1080/00221546.1996.11780257
25. Земцов Д.И. Сообщества практик будущего в российских университетах: фаблабы, ЦМИ-Ты, кружки // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 5. С. 36–55. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-36-55
26. Земцов Д.И., Хукаленко Ю.С. Выпускнический капитал: стратегии взаимодействия с выпускниками университета // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 1. С. 35–50. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-35-50
27. Тянь И. Взаимодействие музейного пространства и художественного образования: современные тенденции и перспективы развития // Научное мнение. 2020. № 12. С. 136–146. EDN VSNGVQ. DOI: 10.25807/PBH.22224378. 2020.12.136.146
28. Михайлова А.Г. Модель обучения служением (на примере патриотической конференции) // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. № 3(44). С. 58–65. EDN POEROM. DOI: 10.21777/2500-2112-2023-3-58-65
29. Горбуль Ю.А., Юрвева Л.А. «Service-learning» как технология профессионально-правовой подготовки студентов на базе юридических клиник вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. № 4. DOI: 10.30853/pedagogy.2019.4.26
30. Кулькова В.Ю., Кулькова П.С., Хаертдинова Л.А. Реализация технологии «обучение служением» в проектах для сферы здравоохранения в достижении целей устойчивого развития // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 4. С. 38. EDN RIOGLG. DOI: 10.17513/spno.32796
31. Демченко Н.А. Программа подготовки студентов к обеспечению психологической безопасности школьников с ограниченными возможностями здоровья // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 1 (47). С. 20–27. EDN AXBKGH. DOI: 10.54348/SciS.2023.1.3
32. Kabne J., Westheimer J., Rogers B. Service learning and citizenship in higher education // Michigan Journal of Community Service Learning. 2000. Vol. 7. No. 1. P. 42–51. URL: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.106> (дата обращения 26.11.2023).
33. Huda M., Mat Teh K.S., Nor Mubamad N.H., Mobd Nasir B. Transmitting leadership based civic responsibility: insights from service learning // International Journal of Ethics and Systems. 2018. Vol. 34 No. 1. P. 20–31. DOI: 10.1108/IJOES-05-2017-0079
34. Jerome L. Service learning and active citizenship education in England // Education, Citizenship and Social Justice, 2012. Vol. 7. No. 1. P. 59–70. DOI: 10.1177/1746197911432594
35. Birdwell J., Scott R., Horley E. Active citizenship, education and service learning // Education, Citizenship and Social Justice. 2013. Vol. 8. No. 2. P. 185–199. DOI: 10.1177/1746197913483683
36. Демченко Н.А. Формирование готовности студентов к обеспечению психологической безопасности детей с ограниченными воз-

- можностями здоровья // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (57). С. 127–133. EDN OYEIZI. DOI: 10.52772/25420291_2023_1_127
37. Демченко Н.А., Шмелева Е.А., Кисляков П.А. Service Learning в подготовке студентов к обеспечению психологической безопасности школьников // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14, № 1. С. 145–172. EDN GMTIMW. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-1-145-172
 38. Bringle R.G., Hatcher J.A. Reflection in Service Learning: Making Meaning or Experience // Educational HORIZONS. 1999. No. 23. P. 179–185. URL: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceeval/23> (дата обращения 26.11.2023).
 39. Sanders M.J., Van Oss T., McGearry S. Analyzing Reflections in Service Learning to Promote Personal Growth and Community Self-Efficacy // Journal of Experiential Education. 2016. Vol. 39. No. 1. P. 73–88. DOI: 10.1177/1053825915608872
 40. Hatcher J.A., Bringle, R.G., Muthiah, R. Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning? // Michigan Journal of Community Service Learning. 2004. Vol. 11. No. 1. P. 38–46. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0011.104> (дата обращения 26.11.2023).
 41. Горлова Н.И., Троска З.А. «Service-learning» как эффективная технология организации учебного процесса через волонтерскую практику и социальную активность в современном образовательном учреждении: история и современность // Учёные записки Российского государственного социального университета. 2016. Т. 15. № 1 (134). С. 128–135. EDN VZGRXR. DOI: 10.17922/2071-5323-2016-15-1-128-135
 42. Горлова Н.И., Старовойтова Л.И. «Обучение служением (действием)» как эффективная методика организации учебного процесса через социально-полезную деятельность в современном образовательном учреждении // ЦИТИСЭ. 2023. № 2 (36). С. 226–235. EDN BGRKII. DOI: 10.15350/2409-7616.2023.2.19
 43. Буякова К.И., Малкова И.Ю. Волонтерство как форма организации образовательной деятельности в контексте «третьей миссии» университета // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8–9. С. 69–79. EDN GBQZDB. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-69-79
 44. Суржиков М.А., Усенко А.М., Самыгин С.И. Курс «обучение служением» как инновационная Российская образовательная методика // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2023. Т. 16. № 2. С. 275–283. EDN BYRRDQ. DOI: 10.17213/2075-2067-2023-2-275-283
 45. Кунцова В.В. Сервисное обучение (service-learning) как образовательный формат обучения через социально-активное взаимодействие // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 8. С. 29–33. EDN WNKOQA. DOI: 10.5281/zenodo.4020854
 46. Денисова А.В. Кросс-культурный подход в социальных проектах: анализ опыта межкультурной коммуникации студентов ЮФУ // Научная мысль Кавказа. 2015. № 3 (83). С. 165–170. EDN UXUFTR. DOI: 10.18522/2072-0181-2015-165-170
 47. Clegg S. Evidence-based practice in educational research: a critical realist critique of systematic review // British Journal of Sociology of Education. 2005. Vol. 26. No. 3. P. 415–428. DOI: 10.1080/01425690500128932
 48. Balakas K, Sparks L. Teaching research and evidence-based practice using a service-learning approach // The Journal of Nursing Education. 2010 December. Vol. 49. No. 12. P. 691–695. DOI: 10.3928/01484834-20100831-07
 49. Кунцова В.В. Привлечение студентов к проведению развивающих и творческих мероприятий со школьниками // Гуманитарный научный вестник. 2023. № 1. С. 1–5. EDN WOFPFJ. DOI: 10.5281/zenodo.7546719
 50. Butin D.W. Conceptualizing Service-Learning // Service-Learning in Theory and Practice. Palgrave Macmillan. New York. 2010. P. 3–22. DOI: 10.1057/9780230106154_1
 51. Лурка А.Е. Reconceptualizing Service-Learning in Higher Education // The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching (eds J.I. Lintonas, T. International Association and M. DelliCarpini). 2023. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0963
 52. Шарахина А.В. Service Learning в формировании гражданской позиции и социальной ответственности профессиональных коммуникаторов // Российская школа связей с общественностью. 2017. № 10. С. 160–166. EDN ZENAXF.
 53. Линович М.В. Внедрение образовательной практики «Обучение через волонтерство» в систему академического образования в Рос-

- сии // Волонтер. 2012. № 1-2 (1-2). С. 34–36. EDN SQJTZH.
54. Кутцова В.В., Чудакова С.А., Сапожникова С.М. Теоретические основы и организация сервисного обучения (Service-Learning // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 9. С. 46–50. EDN GGBJHQ. DOI: 10.5281/zenodo.4081345
 55. Bringle R.G., Clayton P.H., Price, M. Partnerships in service learning and civic engagement // Partnerships: A Journal of Service Learning and Civic Engagement. 2009. Vol. 1. No. 1. P. 1–20. DOI: 10.7253/PARTJ.V1I1.415
 56. Печегина Т., Яшина А. «Обучение служением». Мировой тренд приходит в Россию // Позитивные изменения. 2023. Т. 3. № 3. С. 15–25. EDN FIPRKE. DOI: 10.55140/2782-5817-2023-3-3-15-25
 57. Harkins D.A., Grenier L.I., Irizarry C. et al. Building Relationships for Critical Service-Learning // Michigan Journal of Community Service Learning. 2020. Vol. 26. No. 2. P. 21–38. DOI: 10.3998/mjcsloa.3239521.0026.202
 58. Borkoski C., Prosser S.K. Engaging faculty in service-learning: opportunities and barriers to promoting our public mission // Tertiary Education and Management. 2020. Vol. 26. No. 1. P. 39–55 DOI: 10.1007/s11233-019-09033-0
 59. Cooper J.R. Ten Years in the Trenches: Faculty Perspectives on Sustaining Service-Learning // Journal of Experiential Education. 2014. Vol. 37. No. 4. P. 415–428. DOI: 10.1177/1053825913513721
 60. Yusof N., Tengku Ariffin T.F., Awang Hasbim R., Nordin H., Kaur A. Challenges of Service Learning Practices: Student and Faculty Perspectives from Malaysia // Malaysian Journal of Learning and Instruction. 2020. Vol. 17. No. 2. P. 279–309. DOI: 10.32890/mjli2020.17.2.10
 61. George-Paschal L., Hawkins A., Graybeal L. Investigating the Overlapping Experiences and Impacts of Service-Learning: Juxtaposing Perspectives of Students, Faculty, and Community Partners // Michigan Journal of Community Service Learning. 2019. Vol. 25. No. 2. P. 43–62. DOI: 10.3998/mjcsloa.3239521.0025.203
 62. Ковров В.В., Беликова Н.Ю., Очирова Т.С. Социальное служение как фундамент гражданского общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 5. С. 23–27. EDN ZEOWNX. DOI: 10.23672/SAE.2023.43.77.001
 63. Van Styvendale N., McDonald J., Bubler S. Community service-learning in Canada: Emerging conversations // Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning. 2018. Vol. 4. No. 1. I-XIII. DOI: 10.15402/esj.v4i1.303
 64. Mouton J., Wildschut L. Service learning in South Africa: Lessons learnt through systematic evaluation // Acta Academica, 2005. P. 116–150. URL: <https://hdl.handle.net/10520/EJC87390> (дата обращения 26.11.2023).

Статья поступила в редакцию 27.11.2023

Принята к публикации 19.12.2023

References

1. Bodrenkova, G.P., Zaharov, I.G., Zaharova, E.A., Popova A.A. (2006). *Service Learning – Obuchenie dejstviem*. [Service Learning as Action Learning]. Moscow: Fond “Sozidanie”, LLC Kompaniya “Assistant”, 2006. 166 p. ISBN: 5-9900813-1-6 (978-5-9900813-1-4). (In Russ.).
2. Butin, D.W. (2010). *Service-Learning in Theory and Practice*. Palgrave Macmillan, New York. Doi: 10.1057/9780230106154
3. Salam, M., Awang Iskandar, D.N., Ibrahim, D.H.A. et al. (2019). Service Learning in Higher Education: a Systematic Literature Review. *Asia Pacific Education Review*. Vol. 20, no. 4, pp. 573–593, doi: 10.1007/s12564-019-09580-6
4. Resch K., Schrittmesser I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 27, no. 10, pp. 1118–1132, doi: 10.1080/13603116.2021.1882053
5. Ferrari, J.R., Chapman, J.G. (2014). *Educating students to make a difference: Community-based service learning*. New York: Routledge. 172 p. Doi: 10.4324/9781315827674
6. Hollander, E.L. (2010). Foreword. In: D.W. Butin *Service-Learning in Theory and Practice. The Future of Community Engagement in Higher Education*. Palgrave Macmillan New York. XI, doi: 10.1057/9780230106154

7. Butin, D.W.W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*. Vol. 29, no. 4, pp. 473-498, doi: 10.1353/rhe.2006.0025
8. Zemtsov, D.I., Metelev, A.P., Yashina, A.V. (2023). [Service-learning: Key Findings from a Study of Overseas Experiences]. Report to the XXIV Yasinsk (April) International Scientific Conference on Problems of Economic and Social Development. Moscow, 2023. Moscow: National Research University Higher School of Economics. 24 p. ISBN: 978-5-7598-2788-7. (In Russ.).
9. Giles Jr., D.E. Eyler, J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning. *Service Learning, General*. Vol. 1, no. 1, pp. 77-85. Available at: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/150> (accessed: 26.11.2023).
10. Whitley, M. A. (2014). A Draft Conceptual Framework of Relevant Theories to Inform Future Rigorous Research on Student Service-Learning Outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Vol. 20, no. 2, pp. 19-40. Available at: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0020.202> (accessed: 26.11.2023).
11. Arksey, H., O'Malley, L. (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology*. Vol. 8, no. 1, pp. 19-32, doi: 10.1080/1364557032000119616
12. Peters, M.D.J., Marnie, C., Tricco, A.C., Pollock, D. et al. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis*. October. Vol. 18, no. 10, pp. 2119-2126, doi: 10.11124/JBIES-20-00167
13. Deviatko, I. (2018). New Data, New Statistics: from Reproducibility Crisis toward New Requirements to Data Analysis and Presentation in Social Sciences [Novye dannye, novaya statistika: ot krizisa vosproizvodimosti k novym trebovaniyam k analizu i predstavleniyu dannyh v social'nyh naukah]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. No. 12, pp. 30-38, doi: 10.31857/S013216250003163-2
14. Colquhoun, H.L., Levac, D., O'Brien, K.K. et al. (2014). Scoping Reviews: Time for Clarity in Definition, Methods, and Reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*. Vol. 67, no. 12, pp. 1291-1294, doi: 10.1016/j.jclinepi.2014.03.013
15. Tricco, A.C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K.K. et al. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Ann Intern Med*. October, 2. Vol. 169, no. 7, pp. 467-473, doi: 10.7326/M18-0850
16. Kulakova, E.N., Nastaushcheva, T.L., Kondrat'eva, I.V. (2021). Sistematischeskoe obzornoe issledovanie literatury po metodologii scoping review: istoriya, teoriya i praktika [Scoping Review Methodology: History, Theory and Practice]. *Voprosy sovremennoj pediatrii* [Issues of Modern Pediatrics]. No. 20 (3), pp. 210-222, doi: 10.15690/vsp.v20i3/2271 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Tarlovskaya, E.A. (2011). [Education Through Service to Society as a Means of Developing an Active Citizenship Position for Modern Teenagers]. *Pedagogicheskij poisk* [Pedagogical Search]. No. 11-12, pp. 20-22. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30072332_32951486.pdf (accessed: 26.11.2023). (In Russ.).
18. Metodicheskie materialy kursa "Obuchenie zabotoj": programma sovmeshcheniya processa obrazovaniya i obshchestvenno poleznoj deyatel'nosti [Methodological Materials for the Course "Teaching By Caring": A Program for Combining the Educational Process and Socially Useful Activities]. (2013). In: *Sbornik materialov* [Materials Collection]. Moscow. 138 p. Available at: <http://oash.info/download/documents/documents-1669.pdf> (accessed: 26.11.2023). (In Russ.).
19. Obuchenie dejstviem: vnedrenie innovacionnyh modelej prosocial'nogo i tolerantnogo povedeniya detej i molodezhi v mestnom soobshchestve [Action Learning: Introducing Innovative

- Models of Prosocial and Tolerant Behavior of Children and Youth in the Local Community]. (2015). In: *Sbornik materialov* [Materials Collection]. Moscow. 208 p. Available at: https://www.codolc.com/books/Obuchenie_deystviyam.pdf?ysclid=lq97wds62d385167471 (accessed: 26.11.2023). (In Russ.).
20. *Obuchenie sluzheniem: Metodicheskoe posobie* [Service Learning: Handbook]. (2020). Eds. O.V. Reshetnikova, S.V. Teterskiy. Moscow: AVC. 216 p. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/files/Metodicheskoe_posobie_Obuchenie_sluzheniem.pdf (дата обращения ???). (In Russ.).
 21. Gaete Sepulveda, M.A. (2022). [Service Learning Through Project-Based and Applied Activities. Guidelines for Universities]. Moscow: Grifon. 90 p. ISBN: 978-5-98862-745-6. (In Russ.).
 22. Kislyakov, P.A., Feofanov, V.N., Shmeleva, Ye, A. (2023). [Service Learning in the Preparation of a Special Psychologist: Educational and Methodological Manual]. LLC "PreSto", Russian State Social University. Ivanovo: PreSto. 160 p. ISBN 978-5-6049032-5-4. (In Russ.).
 23. Samygin, S.I., Stolyarenko, L.D., Surzhikov, M.A. (2023). Service Learning. Moscow: LLC "Publishing house KnoRus" 2023. 444 p. ISBN 978-5-406-12152-8. (In Russ.).
 24. Bringle, R.G., Hatcher, J.A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education, *The Journal of Higher Education*, Vol. 67, no. 2, pp. 221-239, doi: 10.1080/00221546.1996.11780257
 25. Zemtsov, D.I. (2023). Communities of Practice of the Future in Russian Universities: Fablabs, Centers for Youth Innovative Creativity, Kruzhoks. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 5, pp. 36-55, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-36-55 (In Russ., abstract in Eng.).
 26. Zemtsov, D.I., Khukalenko, I.S. (2023). Alumni Capital: University Alumni Relations strategy. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 1, pp. 35-50, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-35-50 (In Russ., abstract in Eng.).
 27. Tan, Y. (2020). Museum Space as an Educational Environment for Art Students: Current Trends and Prospects. *Nauchnoye mneniye = The Scientific Opinion*. No. 1, pp. 136-146, doi: 10.25807/PBH.22224378.2020.12.136.146 (In Russ., abstract in Eng.).
 28. Mikhaylova, A.G. (2023). Serving Learning Model (On the Example of the Patriotic Conference). *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii* [Educational Resources and Technologies]. No. 3 (44), pp. 58-65, doi: 10.21777/2500-2112-2023-3-58-65 (In Russ., abstract in Eng.).
 29. Gorbul', Yu.A., Yur'eva, L.A. (2019). Service-Learning as a Technology of Professional Legal Training on the Basis of Higher School Juridical Clinics. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of Theory and Practice]. No. 4, doi: 10.30853/pedagogy.2019.4.26 (In Russ., abstract in Eng.).
 30. Kulikova, V.Yu., Kulikova, P.S., Khaertdinova, L.A. (2023). The Implementation of "Service Learning" Technology in Healthcare Projects to Achieve Sustainable Development Goals. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 4, p. 38, doi: 10.17513/spno.32796 (In Russ., abstract in Eng.).
 31. Demchenko, N.A. (2023). The Program of Preparation of Students to Ensure the Psychological Safety of Schoolchildren with Disabilities. *Nauchnyi poisk: lichnost', obrazovaniye, kul'tura* [Scientific Search: Personality, Education, Culture]. No. 1 (47), pp. 20-27, doi: 10.54348/SciS.2023.1.3 (In Russ., abstract in Eng.).
 32. Kahne, J., Westheimer, J., Rogers, B. (2000). Service Learning and Citizenship in Higher Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Vol. 7, no. 1, pp. 42-51. Available at: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.106> (accessed: 26.11.2023).
 33. Huda, M., Mat Teh, K.S., Nor Muhamad, N.H., Mohd Nasir, B. (2018). Transmitting leadership based civic responsibility: insights from service learning. *International Journal of Ethics and Systems*. Vol. 34, no. 1, pp. 20-31, doi: 10.1108/IJOES-05-2017-0079

34. Jerome, L. (2012). Service Learning and Active Citizenship Education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*. Vol. 7, no. 1, pp. 59-70, doi:10.1177/1746197911432594
35. Birdwell, J., Scott, R., Horley, E. (2013). Active Citizenship, Education and Service Learning. *Education, Citizenship and Social Justice*. Vol. 8, no. 2, pp. 185-199, doi: 10.1177/1746197913483683
36. Demchenko, N.A. (2023). Formation of Students' Readiness to Ensure the Psychological Safety of Children with Disabilities. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University]. No. 1 (57), pp. 127-133, doi: 10.52772/25420291_2023_1_127 (In Russ., abstract in Eng.)
37. Demchenko, N.A., Shmeleva, Ye.A., Kislyakov, P.A. (2023). Service Learning in Preparing Students to Ensure the Psychological Safety of Schoolchildren. *Russian Journal of Education and Psychology*. Vol. 14, no. 1, pp. 145-172, doi: 10.12731/2658-4034-2023-14-1-145-172 (In Russ., abstract in Eng.)
38. Bringle, R.G., Hatcher, J.A., (1999). Reflection in Service Learning: Making Meaning or Experience. *Educational HORIZONS*. No. 23, pp. 179-185. Available at: <https://digitalcommons.unomaha.edu/sleeval/23> (accessed: 26.11.2023).
39. Sanders, M. J., Van Oss, T., McGeary, S. (2016). Analyzing Reflections in Service Learning to Promote Personal Growth and Community Self-Efficacy. *Journal of Experiential Education*. Vol. 39, no. 1, pp. 73-88, doi: 10.1177/1053825915608872
40. Hatcher, J.A., Bringle, R.G., Muthiah, R. (2004). Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*. Vol. 11, no. 1, pp. 38-46. Available at: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0011.104> (accessed: 26.11.2023).
41. Gorlova, N.I., Troska, Z.A. (2016). "Service-Learning" as an Effective Technology for the Educational Process Through the Practice of Volunteering and Social Activity in Modern Educational Institution: History and Modernity. *Uchyonye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta = Scientific Notes of the Russian State Social University*. Vol. 15, no. 1 (134), pp. 128-135, doi: 10.17922/2071-5323-2016-15-1-128-135 (In Russ., abstract in Eng.)
42. Gorlova, N.I., Starovoytova, L.I. (2023). "Service Learning" as an Effective Method of Organizing the Educational Process Through Socially Useful Activities in a Modern Educational Institution. *Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy i social'noy ekspertizy* [Center for Innovative Technologies and Social Expertise]. No. 2 (36), pp. 226-235, doi: 10.15350/2409-7616.2023.2.19 (In Russ., abstract in Eng.)
43. Buyakova, K.I., Malkova, I.Yu. (2021). Volunteering as a Form of Students' Educational Activities in the Context of the University's Third Mission. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 8-9, pp. 69-79, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-69-79 (In Russ., abstract in Eng.)
44. Surzhikov, M.A., Usenko, A.M., Samygin, S.I. (2023). [Service-Learning Course as an Innovative Russian Educational Methodology]. *Vestnik Yuzhno-Rossiyskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (NPI). Seriya: Social'no-ekonomicheskiye nauki* [Bulletin of the South Russian State Technical University (NPI). Series: Socio-Economic Sciences]. Vol. 16, no. 2, pp. 275-283, doi: 10.17213/2075-2067-2023-2-275-283
45. Kuptsova, V.V. (2020). Service-Learning as an Educational Format of Training Through Socially Active Interaction. *Gumanitarny nauchnyy vestnik = Humanitarian Scientific Bulletin*. No. 8, pp. 29-33, doi: 10.5281/zenodo.4020854 (In Russ., abstract in Eng.)
46. Denisova, A.V. (2015). Cross-Cultural Approach in Social Projects: Analyzing the Experience of Intercultural Communication of Southern Federal University Students. *Nauchnaya mysl' Kavkaza = Scientific Thought of Caucasus*. No. 3 (83), pp. 165-170, doi: 10.18522/2072-0181-2015-165-170 (In Russ., abstract in Eng.)

47. Clegg, S. (2005). Evidence Based Practice in Educational Research: A Critical Realist Critique of Systematic Review. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 26, no. 3, pp. 415-428, doi: 10.1080/01425690500128932
48. Balakas, K, Sparks, L. (2010). Teaching research and evidence-based practice using a service-learning approach. *The Journal of Nursing Education*. Vol. 49, no. 12, pp. 691-695, doi: 10.3928/01484834-20100831-07
49. Kuptsova, V.V. (2023). Attracting Students to Conduct Educational and Creative Activities with Schoolchildren. *Gumanitarny nauchnyy vestnik = Humanitarian Scientific Bulletin*. No. 1, pp. 1-5, doi: 10.5281/zenodo.7546719 (In Russ., abstract in Eng.).
50. Butin, D.W. (2010). Conceptualizing Service-Learning. In: *Service-Learning in Theory and Practice*. Palgrave Macmillan, New York. Pp. 3-22, doi: 10.1057/9780230106154_1
51. Lypka, A.E. (2023). Reconceptualizing Service-Learning in Higher Education. In: *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (eds J.I. Liontas, T. International Association and M. DelliCarpini). doi: 10.1002/9781118784235.eelt0963
52. Sharakhina, L.V. (2017). Service Learning in Forming Civil Thinking and Social Responsibility of Professional Communicators. *Rossiyskaya shkola svyazey s obshchestvennost'yu* [Russian School of Public Relations]. No. 10, pp. 160-166. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29898594_59826791.pdf (accessed: 26.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
53. Linovich, M.V. (2012). [Introduction of Educational Practice “Learning Through Volunteering” into the Academic Education System in Russia]. *Volontyor* [Volunteer]. No. 1-2(1-2), pp. 34-36. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22134807> (accessed: 26.11.2023). (In Russ.).
54. Kuptsova, V.V., Chudakova, S.A. Sapozhnikova, S.M. (2020). Theoretical Foundations and Organization of Service-Learning. *Gumanitarny nauchnyy vestnik = Humanitarian Scientific Bulletin*. No. 9.,pp. 46-50, doi: 10.5281/zenodo.4081345 (In Russ., abstract in Eng.).
55. Bringle, R.G., Clayton, P.H., Price, M. (2009). Partnerships in Service Learning and Civic Engagement. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement*. Vol. 1, no. 1, pp. 1-20, doi: 10.7253/PARTJ.V1I1.415
56. Pechegina, T. Yashina, A. (2023). Service Learning: Global Trend Comes to Russia. *Pozitivnye izmeneniya = Positive Changes*. Vol. 3, no. 3, pp. 15-25, doi: 10.55140/2782-5817-2023-3-3-15-25
57. Harkins, D.A., Grenier, L.I., Irizarry, C. et al. (2020). Building Relationships for Critical Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Vol. 26, no. 2, pp. 21-38, doi: 10.3998/mjcsloa.3239521.0026.202
58. Borkoski, C., Prosser, S.K. (2020). Engaging Faculty in Service-Learning: Opportunities and Barriers To Promoting Our Public Mission. *Tert Educ Manag*. Vol. 26, no. 1, pp. 39-55, doi: 10.1007/s11233-019-09033-0
59. Cooper, J.R. (2014). Ten Years in the Trenches: Faculty Perspectives on Sustaining Service-Learning. *Journal of Experiential Education*. Vol. 37, no. 4, pp. 415-428, doi: 10.1177/1053825913513721
60. Yusof, N., Tengku Ariffin, T.F., Awang Hashim, R., Nordin, H., Kaur, A. (2020). Challenges of Service Learning Practices: Student and Faculty Perspectives from Malaysia. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. Vol. 17, no. 2, pp. 279–309, doi: 10.32890/mjli2020.17.2.10
61. George-Paschal, L., Hawkins, A., Graybeal, L. (2019). Investigating the Overlapping Experiences and Impacts of Service-Learning: Juxtaposing Perspectives of Students, Faculty, and Community Partners. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Vol. 25, no. 2, pp. 43-62, doi: 10.3998/mjcsloa.3239521.0025.203

62. Kovrov, V.V., Belikova, N.Yu., Ochirova, T.S. (2023). Service-learning as the Foundation of Civil Society. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki = Humanities, Socio-economic and Social Sciences*. No. 5, pp. 23-27, doi: 10.23672/SAE.2023.43.77.001
63. Van Styvendale, N., McDonald, J., Buhler, S. (2018). Community Service-learning in Canada: Emerging Conversations. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*. Vol. 4, no. 1, I-XIII, doi: 10.15402/esj.v4i1.303
64. Mouton, J., Wildschut, L. (2005). Service Learning in South Africa: Lessons Learnt Through Systematic Evaluation. *Acta Academica*. Pp. 116-150. Available at: <https://hdl.handle.net/10520/EJC87390> (accessed: 26.11.2023).

*The paper was submitted 27.11.2023
Accepted for publication 19.12.2023*



Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2022, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,686
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,668
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,415
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	2,302
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,678
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,544
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,329
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,623
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,609
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,470
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,229
ПЕДАГОГИКА	0,005

Об условиях введения дистанционного обучения в российских вузах

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-29-47

Боровских Алексей Владиславович – д-р физ.-мат. наук, доцент, профессор кафедры дифференциальных уравнений механико-математического факультета, ORCID: 0000-0002-2212-2047, Researcher ID: A-7875-2012, bor.bor@mail.ru

МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119991, Москва, Ленинские Горы, д.1

Аннотация. Современные компьютерные и интернет-технологии позволяют перенести на цифровые носители не только учебные материалы, но и реализовывать в дистанционном формате различные методики обучения, диагностики, индивидуализации образовательных интересов и траекторий и многое другое. Кроме того, современные технологии в этой области позволяют делать то, что в рамках обычной системы обучения было просто невозможным. Но вопрос о разумной мере использования этих технологий и об адекватной постановке и реализации задач в этом направлении требует специальной работы. В статье представлены результаты такого рода работы, осуществлённой на базе программно-проектного подхода. Хотя работа и осуществлялась в рамках поручения ФУМО классических университетов по математическому образованию, специфика университетов и математического образования была несущественна. Поручение состояло в выяснении, посредством экспертного опроса членов ФУМО, готовности математических факультетов университетов к систематическому использованию дистанционного обучения. Актуальность вопроса о своевременности введения дистанционного обучения в той или иной конкретной ситуации, а также проблемность этого вопроса, ввиду отсутствия должных системных, логических оснований для его решения, побудила автора применить собственный метод, принципиально отличающийся от многочисленных опросов и «опытов», имеющих в литературе. Применение этого метода («двойной инверсии позиции», или, иначе, «двойного отрицания»: замысел – возражения – снятие возражений), позволило сформировать три принципиально важных, с нашей точки зрения, для исследуемой проблемы списка: первый содержит чётко сформулированные рамки, в которых введение дистанционного обучения имеет смысл; второй и третий представляют собой исследовательскую программу и программу разработок, необходимых для реализации дистанционного обучения. И уже на основании первого списка, исходя из актуальной ситуации, был проведён опрос экспертов, позволивший сформулировать основные выводы по обсуждаемой проблеме. Полученные результаты фиксируют логическую необходимость, не зависящую от частных мнений или конкретных особенностей ситуации.

Ключевые слова: дистанционное обучение, программно-проектный подход, высшее образование

Для цитирования: Боровских А.В. Об условиях введения дистанционного обучения в российских вузах // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 29–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-29-47

On the Conditions for the Introducing Distance Learning in Russian Universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-29-47

Aleksei V. Borovskikh – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor; Professor of the Department of Differential Equations, Faculty of Mechanics and Mathematics, ORCID: 0000-0002-2212-2047, Researcher ID: A-7875-2012, bor.bor@mail.ru
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
Address: 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

Annotation. Modern computer and Internet technologies make it possible not only to transfer educational materials to digital media, but also to implement in a remote format various teaching methods, diagnostics, individualization of educational interests and trajectories, and much more. In addition, modern technologies in this area allow us to do what was simply impossible within the framework of the conventional education system. But the issue of a reasonable measure of the use of these technologies and the adequate setting and implementation of tasks in this direction requires special work. The article presents the results of this kind of work carried out on the basis of a program-project approach. Although the work was carried out within the framework of the assignment of the FEMU to classical universities for mathematical education, the specifics of universities and mathematical education were not significant. The assignment was to determine the readiness of the mathematical faculties of universities for the systematic use of distance learning through an expert survey of FEMU members. The relevance of the question of the timeliness of the introducing distance learning in a particular situation, on the one hand, and the problematic nature of this issue, due to the lack of proper systemic, logical grounds for its solution, prompted the author to apply his own method, which is conceptually different from the numerous surveys and “experiences” available in literature. The application of this method (“double inversion of position” or, in other words, “double negation”: intent – objections – withdrawal of objections), made it possible to formulate three principal lists. The first contains an explicitly formulated framework in which the introducing distance learning makes sense; the second and third represent the research and development program necessary for the implementation of distance learning. And already on the basis of the first list, related to the current situation, a survey of experts was conducted, which made it possible to formulate the main conclusions on the problem under discussion. The results obtained fix a logical necessity that does not depend on private opinions or specific features of the situation.

Keywords: distance learning; program-project approach, higher education

Cite as: Borovskikh, A.V. (2023). On the Conditions for the Introducing Distance Learning in Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 29-47, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-29-47 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Современные компьютерные и интернет-технологии позволяют перенести на цифровые носители не только учебные материалы, но и реализовывать в дистанционном формате различные методики обучения, диагностики, индивидуализации образовательных интересов и траекторий и многое другое. Кроме того, современные технологии в этой области позволяют делать то, что в рамках устоявшейся системы обучения было просто невозможным. Нет никакого сомнения в том, что цифровизация образования и расширение дистанционного образования неизбежны. Но вопрос о разумной мере использования этих технологий и об адекватной постановке и реализации задач в этом направлении требует специальной работы. В данной статье представлены результаты такого рода работы, осуществлённые в рамках поручения ФУМО классических университетов по математическому образованию. Поручение состояло в выяснении готовности математических факультетов университетов к систематическому использованию дистанционного обучения. Для этого требовалось провести экспертный опрос членов ФУМО. Впрочем, как будет видно далее, ни университетский, ни математический характер образования в решении этой проблемы оказались ни при чём, так что результаты можно отнести ко всем вузам.

Следует отметить, что мы осознанно ограничились исследованием именно российской высшей школы (хотя, возможно, полученные результаты можно отнести и к вузам «ближнего зарубежья», где образовательная система родственна российской). Это сделано, во-первых, потому, что задание в рамках ФУМО предполагало анализ ситуации именно в российских вузах, а во-вторых, потому, что интерпретация зарубежного опыта по отношению к российским условиям требует серьёзной методологической работы, масштабы и сложности которой требуют скорее усилий целого НИИ, чем отдельного автора.

Насколько американскую ситуацию, где главным требованием к образовательному учреждению является то, чтобы студент чувствовал себя в нём комфортно, а уж чему он научится там – это ответственность самого студента, можно соотносить с нашей, где действует принцип «взялся учиться – учись!», а уж комфортно тебе или нет – это твоё личное дело? Насколько европейскую ситуацию, где студент «набирает» своё образование, кочуя по разным вузам (и в этом и состоит основная идея Болонской системы) можно соотнести с нашей, где в любом вузе студенту предоставляется всё необходимое для его полноценного образования, и он может получить это образование, никуда не выезжая, а в МГУ – так даже не снимая домашние тапочки?

Всё это требует специального и глубокого анализа, который выходит за рамки настоящей работы, поэтому мы далее рассматриваем только ситуацию с российскими вузами.

Проблемный характер задания был связан с тем, что, во-первых, «ковидный дистант», который был всего лишь «аварийной» формой обучения, использовавшей средства дистанционной коммуникации и различные интернет-ресурсы, сильно расшатал массовые представления о дистанционном обучении, так что под этим стало пониматься всё что угодно, вне всякой связи с педагогическими целями, задачами, результатами обучения. Во-вторых, само дистанционное обучение за время пандемии шагнуло резко вперёд, так что бытовавшие до этого концепции и технологии значительно устарели (в частности, широко распространённое «обучение в Moodle» в виде загруженных текстов, видео, тестов и сопровождающих средств оценивания). В-третьих, сам опыт «ковидного дистанта» обнаружил ряд феноменов, на которые ранее просто не обращали внимание и которые, в силу их новизны, могли быть ещё не вполне осмыслены.

По этой причине простое задавание вопросов типа «Как Вы считаете...» представлялось совершенно бесперспективным: отве-

ты на такие вопросы могут быть совершенно произвольными, поскольку на них влияет куча совершенно посторонних факторов. Это и индивидуальные представления респондента, особенно когда они основываются не на общепринятых понятиях, а на достаточно поверхностных ассоциациях. И специфика конкретной ситуации, в которой этот респондент находится, и которая может быть достаточно уникальной. Усталость, перегруженность, инерция мышления и деятельности, пассивность в плане саморазвития и самообразования – всего не перечислить. Делать выводы и интерпретации, основываясь на таких ответах, в которых объективное положение вещей погребено под всеми этими наслоениями, представлялось совершенно антинаучным.

Литературный обзор

Публикации на исследуемую тему не внушали, с нашей точки зрения, энтузиазма. Около 600 работ, так или иначе относящихся к теме условий введения дистанционного обучения, опубликованных (по данным РИНЦ) с 2010 года, хотя и демонстрировали резкое увеличение интереса к теме в период пандемии (около 400 было опубликовано за 2020–2023 годы, и лишь около 200 – в предыдущий десятилетний период), тем не менее давали мало пользы для решения поставленной проблемы. Больше половины из них (около 350 публикаций) оказались, по большому счёту, для наших целей бессодержательными, в том смысле, что в них не был представлен результат самих авторов. В основном они содержали цитирования нормативно-правовой базы, отечественных «классиков» дистанционного образования (А.А. Андреев и В.И. Солдаткин, В.И. Овсянников, С.А. Щенников, Е.С. Полат с соавторами, С.П. Ковальчук, троицы В.А. Трайнев, В.Ф. Гуркин, О.В. Трайнев, Н.В. Никуличевой [1–10]), некоторых зарубежных (как, например, Дж.Л. Мур, К.А. Мэйер или К. Бонк и Ч. Грэхем [11–13]) и многочисленных других авторов, занимавшихся таким же ци-

тированием или пересказыванием – друг друга, рекламных проспектов различных компьютерных систем дистанционного обучения и электронных образовательных ресурсов, достоинств и перспектив МООКов и некоторых иностранных систем, реализованных в вузах, «данных Росстата» и пр., а также перебором и сравнением различных форм организации коммуникации (форумы, социальные сети, видеоконференции и пр.). Обычно такие тексты сопровождались более-менее тривиальными умозаключениями или наблюдениями, использование которых как результата исследований не представлялось возможным.

Около 30% публикаций были посвящены описанию опыта дистанционного обучения конкретным предметам и дисциплинам в конкретных условиях конкретных школ, вузов, учреждений дошкольного и дополнительного образования. В основном это – публикации ковидного периода, хотя к ним же можно отнести и несколько десятков описаний дистанционных УМК, опубликованных концентрированным образом в 2017 году. Репертуар учебных предметов тут довольно разнообразен, он включает и практически полный список школьных дисциплин (физика, в т. ч. лабораторные практикумы, математика, география, биология, русский язык и литература, история и пр.), и весьма разнообразные направления вузовского образования (университетские курсы – математика, физика, компьютерные технологии; курсы технических вузов – САПР, начертательная геометрия, высшая математика, планирование эксперимента; творческое образование – музыка, изобразительное искусство, архитектура и дизайн, хореография, ансамбли; гуманитарное образование – филологическое, философское, юридическое, экономическое, управленческое, культурологическое, социологическое; психолого-педагогическое; медицинское). Лидирующее положение по публикациям занимает опыт дистанционного обучения иностранному языку (около 40 публикаций), физкультуре

и спорту (20), психологии и педагогике (около 15), информатике и программированию (тоже около 15), а также использование дистанционных технологий для обучения детей с ОВЗ (около 10 публикаций). Нельзя не отметить и опыт таких экзотических вариантов использования дистанционного обучения, как проведение олимпиады по физхимии или экзамена по первой помощи у водителей. Ряд публикаций был посвящён опыту не столько самого обучения, сколько его организации. Из указанного массива публикаций нам не удалось получить какие-то логические конструкты, выражающие хотя бы приблизительно какие-то причинно-следственные связи, условия, представления, на которых можно основывать принятие управленческих решений.

Столь же неудачным для целей нашего исследования оказывается и обращение к третьему, достаточно объёмному кластеру публикаций, который содержит результаты различных анкетирований. Это около 70 работ, почти все – ковидного периода (до 2020 года это фактически не практиковалось), чуть больше половины из них – это опросы про отношение к ДО студентов, школьников и их родителей, как с прямыми, так и с косвенными оценками (достоинства и недостатки, трудности и проблемы и т. п.). Около 20 работ посвящено исследованию различных психологических аспектов (мотивация, эмоциональная вовлечённость, тревожность, адаптация, коммуникативная депривация, волевая саморегуляция, самооценка, нервно-психическое напряжение и пр.). Около полутора десятков опросов имеют «компетентностный» разворот (готовность студентов, учителей и преподавателей, личностный потенциал; самостоятельность, медиакомпетентность и пр.), около десятка посвящены медико-биологическим показателям (образ жизни, режим питания, физическая подготовленность, двигательная активность и пр.), и несколько работ – организационным аспектам. Опять же, богатая феноменология без должных концептуальных пред-

ставлений – практически весь разговор идёт фактически в терминах типа SWOT-анализа (хотя есть и более «продвинутые» методики, например, в [14], но это ситуацию не меняет) – оказывается, с точки зрения управленческой, бесполезной: извлечь из неё какие-то основания для принятия решений не представляется возможным. Справедливости ради стоит отметить, что сам SWOT-анализ (достоинства, недостатки, возможности, риски), конечно, очень разумен и ценен в ситуациях принятия оперативных решений в конкретных условиях (образцовый, с нашей точки зрения, пример такого анализа и его применения можно найти в [15]), но нужно и понимать, что он совершенно бесполезен для принятия стратегических и даже тактических решений.

Нельзя сказать, что публикаций, в которых представлены разработки или опыт оргуправленческого характера отсутствуют совсем, но их чрезвычайно мало (в качестве наиболее интересных выделим [16–22]), и, что самое главное, при их чтении и анализе опять же возникает вопрос о том, насколько полной является система предлагаемых мер, насколько достаточными являются имеющиеся управленческие средства для того, чтобы действительно реализовывать качественное образование в дистанционном формате?

Основной вывод, который приходится делать на основании анализа литературы – что для того, чтобы действительно хоть сколько-нибудь объективно принимать оргуправленческие решения тактического и стратегического характера, нужны не феноменологические данные, а более-менее жёсткая логическая система представлений о том, что необходимо для введения дистанционного обучения. В этом и состоит центральная проблема.

Методология и методы

Для выявления базовых факторов и формулировки вопросов был применён метод, который можно было бы назвать «методом

двойного отрицания», если смотреть на него с логической точки зрения, или «методом двойной позиционной инверсии», если смотреть с точки зрения организационно-мыслительной. По своей идеологии он ближе всех к так называемому *программно-проектному подходу*, который оперирует двумя основными понятиями – *проект* и *программа*. Проект отличается от программы тем, что реализует *конкретные цели при вполне определённых* ресурсах (финансовых, временных, материальных, человеческих и т. п.). Программа реализует определённый замысел, её ресурсное обеспечение является достаточно неопределённым, и временные рамки реализации тоже достаточно подвижны. Но зато программа как документ удерживает целостность деятельности большого масштаба, чем проект, и именно программа придаёт *смысл* проекту, который выполняется в рамках этой программы. Проект вне определённой программы работ – это активность бесполезная: поскольку необходимость в его результатах никак не оформлена, этот результат фактически никому не нужен, и проверять его никто не будет. В такой ситуации проектная деятельность вырождается (как мы это, к сожалению, слишком часто видим в окружающем нас мире) в написание планов для получения финансирования, распределение денег и последующее написание отчёта для оправдания полученного финансирования. И такая «трансформация» проектной деятельности тогда, когда она осуществляется вне рамок определённых долгосрочных программ, неизбежна. Поэтому *оргуправленческое программирование* (имеется в виду не написание компьютерных программ, а формирование программ необходимых работ) является одним из главных элементов управленческой культуры.

Метод же (придуманый автором, но по другому поводу) состоит в следующем. На первом шаге, исходя из общей идеи (в нашем случае – введения дистанционного обучения в вузе), формулируются три главных группы возражений: «Это не нужно», «Это невоз-

можно» и «Это непонятно» с максимальной конкретизацией возражений в каждой из этих групп (и в этом и состоит первая «инверсия позиции»). На втором (это – вторая «инверсия позиции», возвращающая нас из негативной позиции в позитивную) – по каждому возражению группы «Это не нужно» задаются рамки, в которых это возражение снимается. По каждому возражению группы «Это невозможно» формулируется проектный запрос на разработку средств и/или методов реализации идеи. По каждому возражению группы «Это непонятно» формулируется исследовательская задача в виде вопроса, ответ на который делает непонятное понятным. Может оказаться, например, что задание рамок требует для этого и каких-то разработок, и каких-то исследований, эти запросы также формулируются.

На третьем шаге комплект из выработанных таким образом рамочных ограничений, запросов на разработку и исследовательских задач структурируется с оформлением направлений соответствующей работы и конкретных тем. В результате мы получаем *программу исследований, программу разработок и рамки*, задающие условия реализации этих программ и всего замысла в целом. Далее каждый пункт этих программ, при наличии соответствующих ресурсов, можно реализовывать уже в рамках конкретных проектов.

Поскольку цели сформировать полностью программу работ мы не ставили, в нашем случае и исследовательская программа, и программа разработок оказались побочным продуктом, а вот вопросы для проведения опроса формулировались как раз исходя из блока зафиксированных рамочных ограничений, из которых были выбраны наиболее существенные. По этим вопросам был проведён опрос, его результаты обработаны и в итоге сформулированы выводы.

Полученные результаты

На первом шаге (первичная инверсия) были сформулированы основные возраже-

Таблица 1

Результаты проблематизации идеи введения дистанционного обучения

Table 1

The results of problematization of the idea of introducing distance learning

Это не нужно	Это невозможно	Это непонятно
Детям нужно воспитание, а не сидение за компьютером	Не всё можно сделать дистанционно	Как оценивать результаты обучения
Это вредит здоровью	Компьютер не заменит преподавателя	Как обеспечить обратную связь
Это не нужно родителям	Студенты в отсутствие преподавателя не будут учиться	Как обеспечить нужную работу с учебным материалом
Это уничтожает преподавателей	Пока что нет достаточно полной системы хороших и интересных курсов	Что тогда должен делать преподаватель
Это для студентов будет развлечение, а не учёба	У студентов нет самостоятельности, они не смогут учиться сами	Как определить количественное соотношение очных/дистанционных часов
Это будет профанация	Невозможно в дистанте организовать нормальное общение	По каким критериям оценивать, может ли конкретный курс читаться дистанционно
Это утрата какой бы то ни было дисциплины	Невозможно определить, выполняет студент работу самостоятельно или за него это делает кто-то	Как определить, подходит ли дистанционный формат для конкретного преподавателя
Это утрата какой бы то ни было возможности контроля за работой студентов		Как эффективно проводить практические занятия по математическим дисциплинам
Это сводит всё к «CTRL-V и CTRL-C»		Удобна ли проектная/научная работа в команде в дистанционном формате

ния по поводу использования дистанционного образования и других компьютерных технологий (эпоха COVID-19 радикально смешала все понятия, поэтому мы будем обсуждать их совокупно, не выделяя какие-то специфические формы – дистанционное обучение посредством открытых видеокурсов, или использование образовательных платформ, или обращение к дистанционной коммуникации в социальных сетях, или современные средства визуализации, VR и AR и т. д.). Результаты этого первого шага представлены в *таблице 1*.

Как видно из таблицы, возражений достаточно много и список является достаточно исчерпывающим (его расширение возможно, но требует специально организованной работы, так, обсуждение этой методики в

семинарском формате добавило ещё ряд позиций, но на интересующие нас выводы это не влияет).

На втором шаге нашей работы, после *вторичной инверсии* и возвращения к позитивной позиции, мы по каждому возражению определили «позитивные» формулировки, которые это возражение снимают. Ещё раз обращаем внимание, что каждое возражение может требовать, для того, чтобы оно перестало действовать, нескольких позиций – и в плане рамок (ограничений, условий, в которых соответствующий процесс может быть реализован без рисков), и в плане запросов на разработку, и в плане запросов на исследования. Все они были собраны в общую таблицу, которую мы здесь приводить не будем ввиду её громоздкости.

На третьем шаге в результате обработки этой таблицы был построен общий список ограничений и запросов на разработки и исследования с группировкой их по направлениям работы. Результат этой группировки представлен ниже.

I. Рамочные ограничения, выход за которые является риском снижения качества или вообще отсутствием результатов образовательной деятельности:

1. Ограничения, связанные с педагогическим и методическим обеспечением:

а. компьютерные технологии и Интернет рассматривать как средства, подчинённые целям не зависящего от цифровизации процесса образования;

б. соразмерять дистанционные формы работы и непосредственное общение в рамках образовательной и педагогической системы;

в. различать области общедоступного, частично доступного и избирательно-доступного использования ДО и КТ;

г. реализовывать контроль за сохранением эффективности обучения при использовании ДО и КТ;

д. реализовывать технологии ДО только для курсов, которые оснащены необходимой для их освоения апробированной методикой.

2. Ограничения, связанные с квалификацией преподавателей:

а. вводить новые и трансформировать старые функции преподавателя, исходя из инвариантной модели образования;

б. осуществлять переход на цифровые и дистанционные образовательные технологии лишь при наличии действительной возможности либо перепрофилировать соответствующий контингент преподавателей для использования этих технологий, либо переподготовить его для трудоустройства в другой сфере деятельности или в другом качестве в сфере образования.

3. Ограничения, связанные с уровнем развития самостоятельности у студентов:

а. реализовывать технологии ДО только для студентов, подтвердивших свою учеб-

ную самостоятельность, профессиональное самоопределение, способность к учебной самоорганизации и самоконтролю;

б. реализации технологии ДО предпосылать развитие у студентов учебной самостоятельности;

в. внедрять компьютерные технологии в рамках, которые доступны пониманию родителей и студентов.

4. Ограничения, связанные с проблемами здоровья и жизнедеятельности:

а. организовать использование компьютерных средств с минимизацией вреда для здоровья;

б. использовать организацию жизнедеятельности, обеспечивающую компенсационные функции для здоровья.

II. Запросы на разработки, которые необходимы для реализации дистанционного обучения и внедрения цифровых технологий в рамках ограничений, представленных в разделе I.

1. Разработки в области педагогики и методики обучения:

а. разработка модели образования, инвариантной относительно использования компьютерных и цифровых технологий;

б. разработка методики разделения образовательных функций между преподавателем и компьютерными системами;

в. разработка технологии формирования методического обеспечения дистанционных курсов;

г. проектирование системы планируемых результатов обучения по конкретным специальностям в дистанционном формате;

д. разработка методической системы оценки результатов обучения по конкретным специальностям в дистанционном формате;

е. разработка системы критериев, позволяющих по конкретным характеристикам определить возможность и эффективность превращения курса в дистанционный;

ж. разработка методической системы управления учебной деятельностью студентов на основе ситуационной технологии с реализацией средствами ДО;

з. разработка методической системы сбалансированного сочетания дистанционных форм работы и непосредственного общения студентов с преподавателем;

и. разработка системы целей, методики организации, средств организации командных форм работы в дистанционном формате.

2. Организационно-управленческие разработки:

а. Разработка системы организации поэтапного введения ДО с проведением диагностики эффективности обучения;

б. разработка системы мониторинга процесса ДО, позволяющей осуществлять необходимую аналитику;

в. разработка системы поэтапного масштабирования использования КТ и ДО;

г. разработка системы комплексного использования различных ресурсов – времени, пространства, финансов, человеческих ресурсов и пр. для эффективного управления внедрением ДО в образовательный процесс.

3. Разработки в области повышения квалификации и социальных гарантий для преподавателей:

а. разработка системы перепрофилирования педагогической деятельности с использованием компьютерных технологий и дистанционного обучения;

б. разработка системы трудоустройства преподавателей с низкой педагогической квалификацией в других сферах деятельности.

4. Разработки в области развития самостоятельности студентов:

а. разработка педагогической и методической системы формирования у студентов учебной самостоятельности;

б. разработка педагогической и методической системы формирования у студентов учебной самоорганизации;

в. разработка педагогической и методической системы формирования у студентов самоконтроля;

г. разработка педагогической и методической системы формирования у студентов профессионального самоопределения;

д. разработка системы просвещения, позволяющей родителям и студентам понимать эффекты и риски применения компьютерных и дистанционных технологий.

5. Разработка системы поддержания здоровья в условиях использования компьютерных средств.

III. Запросы на исследования, необходимые для осуществления разработок, представленных в разделе II.

1. Психологические исследования:

а. Как диагностировать наличие у студентов учебной самостоятельности?

б. Каковы психические механизмы формирования учебной самостоятельности?

в. Как диагностировать наличие у студентов учебной самоорганизации?

г. Каковы психические механизмы формирования учебной самоорганизации?

д. Как диагностировать наличие у студентов навыков самоконтроля?

е. Каковы механизмы формирования навыков самоконтроля?

ж. Как диагностировать наличие у студентов профессионального самоопределения?

з. Каковы механизмы формирования профессионального самоопределения?

и. Как диагностировать способность преподавателей перейти на новый функционал?

2. Педагогические исследования:

а. В чём состоит инвариантная, не зависящая от компьютерных и цифровых технологий составляющая образования?

б. Какие конкретно образовательные функции компьютерные средства могут осуществлять, а какие – не могут?

в. Каковы новые функции преподавателей в условиях использования компьютерных и цифровых технологий и как их реализовать?

г. В чём именно необходимо непосредственное общение преподавателя со студентами? Каковы его педагогические функции? Насколько его нужно совмещать с процессом обучения?

д. Что понимать под «результатом обучения»? Как, когда и какими средствами его измерять?

е. Какие педагогические средства и методы позволяют формировать учебную самостоятельность?

ж. Какие педагогические средства и методы позволяют формировать учебную самоорганизацию студентов?

з. Какие педагогические средства и методы позволяют формировать самоконтроль у студентов?

и. Какие педагогические средства и методы позволяют формировать профессиональное самоопределение у студентов?

3. Методические исследования:

а. Как должно быть организовано методическое обеспечение курса, гарантирующее его результативность?

б. Как трансформировать содержание при переносе из очной формы в дистанционную?

в. Как трансформировать методы обучения при переносе из очной формы в дистанционную?

г. Каковы педагогические цели использования того или иного учебного материала? Какая работа с этим учебным материалом необходима для достижения этой цели?

д. Какая педагогическая ситуация нужна для того, чтобы студенты выполняли нужную работу с учебным материалом и именно так, как нужно? Какими средствами и способами создать такую педагогическую ситуацию? Что изменяется в педагогической ситуации при дистанционном обучении?

е. Что приобретается и что теряется при организации командной работы в дистанционном формате?

ж. Каковы допустимые педагогические и образовательные цели при реализации командной работы в дистанционном формате?

4. Организационно-управленческие исследования:

а. Как определить, какие возможности ДО и использования КТ в данный момент времени, являются общедоступными, какие – частично доступными, какие – избирательно доступными, а какие – недоступными?

б. Как сравнивать эффективность обучения при использовании различных технологий?

в. Что и зачем нужно контролировать в рамках образовательного процесса?

г. Что необходимо фиксировать объективно в процессе дистанционного обучения? Что необходимо делать с полученными данными? Что необходимо получить из этих данных?

д. По каким принципам определять нормы учебной нагрузки в различных формах (очной и дистанционной) работы? Какого типа работы необходимы в случае использования дистанционного обучения?

е. Какие характеристики курса определяют его реализуемость в дистанционной форме?

ж. Как оценивать затраты на перенос курса в дистанционный формат?

з. Как диагностировать способность преподавателей перейти на новый функционал?

5. Медико-биологические исследования:

а. В чём состоит вред здоровью при использовании компьютерных и цифровых технологий?

б. Какими средствами и способами можно компенсировать этот вред?

Анализ результатов методологической работы

Глядя на полученные списки, нетрудно сделать следующие выводы.

Во-первых, рамочные ограничения, которые определяют «зону избегания рисков», относятся к четырём типам: педагогические и методические, связанные с квалификацией ППС, связанные с уровнем развития самостоятельности студентов и связанные с проблемами здоровья. Из этих четырёх категорий на современном, начальном этапе, когда использование ДО не является достаточно всеобщим, первая и четвёртая рамки являются менее актуальными. Первая – потому что переход на ДО обычно осуществляется, в первую очередь, энтузиастами, а они, как правило, являются достаточно квалифи-

цированными преподавателями и поэтому в указанной рамке остаются за счёт опоры на собственный педагогический опыт. Последняя – потому, что употребление ДО является не постоянным, и ответственность за удержание этой рамки может остаться за студентом, ибо влияние на его здоровье технологий, связанных с образованием, не превосходит влияния технологий, которые он употребляет в обыденной жизни (мобильные телефоны, микроволновки и пр.), за что он несёт уже ответственность сам. Таким образом, *самыми актуальными ограничениями на настоящем этапе являются ограничения, связанные с людьми* – преподавателями и студентами (что, в общем-то, типично для управленческой ситуации: основную проблему при внедрении любой инновации составляют именно люди).

Неспособность преподавателей адекватно пользоваться новыми средствами и методами работы, непонимание того, как эти средства работают, создаёт фундаментальные риски для внедрения дистанционного образования: вузы, которые побегут внедрять его «вперед паровоза», рискуют масштабными провалами в результатах образовательной деятельности, и, следовательно, будут иметь угрозы закрытия, в лучшем случае – специальностей и факультетов, в худшем – вуза в целом.

Точно так же отсутствие у студентов элементарных навыков самоорганизации, самоконтроля и пр. ставит дистанционное обучение на грань перехода к полной профанации с соответствующими последствиями. Это – тоже фундаментальный риск, и его избежать, без специальной работы по его устранению, невозможно.

Во-вторых, запросы на разработку, как мы видим, имеют те же направления, что и ограничения, в плюс к этому дополнительно выделяется организационно-управленческое направление. Сказанное выше показывает, что первоочередное внимание необходимо уделить именно разработкам, связанным, во-первых, с развитием самосто-

ятельности и диагностикой этого развития у студентов, а во-вторых – с обеспечением повышения квалификации и переквалификации преподавателей, а также с диагностикой квалификации преподавателей, необходимой для реализации дистанционного обучения или иного использования компьютерных технологий.

Однако это не единственное направление, актуальность которого безусловна. Столь же существенными оказываются разработки педагогического направления, связанные с определением планируемых результатов обучения, методики оценки результатов и критериев, позволяющих определить возможность перевода курса в дистанционный формат. Понятно, что без этих минимальных инструментов переход к дистанционному обучению будет осуществляться методом «проб и ошибок», который в образовательной деятельности влечёт опять же риски снижения качества образования: простая «потеря» на одном из базовых курсов из-за того, что его, не подумав, прочитали дистанционно, может создать препятствия в освоении последующих курсов, и, как следствие – весьма неполноценное образование. Конечно, на этапе, когда дистанционные курсы создаются в единичных экземплярах, за это университет не закроет, но потеря конкурентоспособности при этом гарантирована, а это для вуза не менее существенная угроза, чем просто административные рестрикции.

Столь же необходимым оказывается и формирование адекватной системы мониторинга процесса перехода к дистанционному обучению, без которой внедрение таких технологий, с точки зрения управления, происходит фактически «вслепую», с получением «обратной связи» тогда, когда всё уже прошло и отрицательные результаты уже неустранимы.

Наконец, в исследовательской программе, имеющей почти такую же структуру (с разделением психолого-педагогического направления на психологическое, педагогическое и методическое), наиболее критичными являются диагностические исследования

в психологическом направлении, исследование соответствующих средств формирования самостоятельности и пр. у студентов в педагогическом направлении, вопросы о целях и педагогических ситуациях в методических исследованиях и вопросы о предмете и средствах контроля и мониторинга в организационно-управленческих. Отсутствие знаний по любому из этих вопросов лишает соответствующие разработки не то что научной базы – просто вообще каких-то оснований для проектирования чего-то реального.

Таким образом, ключевыми вопросами, определяющими возможности внедрения дистанционного обучения в вузе, являются следующие:

1. Какова степень учебной самостоятельности студентов, способности к самоконтролю и самоорганизации? Имеются ли в распоряжении преподавателей какие-то методики оценки этой самостоятельности и пр.?

2. Какие педагогические функции, на взгляд преподавателя, он должен выполнять, если функция трансляции содержания учебного материала будет у него изъята (учебный материал будет представлен в соответствующем видеокурсе или иным способом дистанционно)? Умеет ли преподаватель реализовывать эти педагогические функции в дистанционном формате, имеются ли у него средства для реализации этих педагогических функций?

3. Имеет ли вуз систему повышения квалификации преподавателей, позволяющую им перестроиться на исполнение новых педагогических функций?

4. Имеется ли чёткий список диагностируемых результатов дистанционного обучения по каждому дистанционному курсу и методика диагностики как окончательных, так и промежуточных результатов?

5. Имеются ли критерии допустимости перевода конкретного курса в дистанционный формат и разумная система мониторинга результатов этого перехода?

Опрос, созданный в рамках нашего исследования, проводился в марте–апреле 2023

года среди членов ФУМО (рассылка и сбор ответов по электронной почте). Были заданы следующие вопросы (они несколько отличаются от приведённого выше списка ввиду необходимости выяснения и некоторых рутинных, но важных обстоятельств).

1. *Как бы Вы предложили характеризовать степень самостоятельности студентов, их способность к самоконтролю? Имеются ли в распоряжении преподавателей для этого какие-то рекомендации?*

2. *Целесообразно ли сохранить некоторые формы дистанционного обучения (не только для студентов с ограниченными физическими возможностями) с учётом рисков для студентов, не владеющих навыками самоорганизации?*

3. *Какие педагогические функции, на Ваш взгляд, Вы должны будете выполнять, если учебный материал будет представлен в соответствующем видеокурсе или иным способом дистанционно? Дополняются ли лекции и семинарские занятия какими-либо иными формами обучения?*

4. *Сколько дистанционных курсов в настоящий момент читается на факультете? Имеется ли методика диагностики как окончательных, так и промежуточных результатов? Существует ли в области дистанционного обучения какое-то сотрудничество (в том числе научное) с другими университетами или Математическими центрами?*

Общее количество полученных ответов – 15 (СПбГУ, НГУ, УрФУ, САФУ, ПГНИУ; Адыгейский, Волгоградский, Воронежский, Кубанский, Орловский, Петрозаводский, Тверской, Томский, Тюменский, Южно-Уральский государственные университеты). Список всех ответов мы, опять же, не приводим ввиду его очень большого размера, приведём только выводы, полученные из суммирования и анализа этих ответов.

1. *Уровень самостоятельности и способности к самоорганизации* студентов 1–2-го курса все респонденты независимо оценивают как низкий. Долю младшекурсников,

которых можно считать самостоятельными, оценивают преимущественно в промежутке 5–15%.

2. Все респонденты отмечают повышение уровня самостоятельности к 3–4-му курсу и практически полную самостоятельность у магистрантов. При этом указывалось, в частности, что это касается только тех студентов, которые на 1–2-м курсе учились очно и на дистанционное обучение стали переходить уже на старших курсах. У тех же студентов, которые на младших курсах обучались дистанционно (ввиду пандемии) навыки самостоятельности к старшим курсам так и не сформировались.

3. Таким образом, один из основных реальных факторов, ограничивающих введение дистанционного обучения, – это *уровень самостоятельности студентов*. Он исключает использование дистанционного обучения на младших курсах, допускает частичный дистант на старших и только в магистратуре не налагает особых ограничений.

4. Ответы целого ряда респондентов вместо оценки уровня самостоятельности и самоорганизации студентов касались организации самостоятельной работы студентов в рамках учебных дисциплин (то есть характеристику уровня психического развития студентов заменили характеристикой уровня организации учебного процесса). Это говорит о том, что самостоятельность и самоорганизация студентов вообще оказывается порой вне поля зрения и у педагогов, и у администраторов.

5. Кроме того, это обнаруживает ещё один ограничивающий фактор для введения дистанционного обучения – *педагогическую грамотность преподавателей*. Дистанционное обучение является бессмысленным там, где педагог не может хотя бы оценить, насколько самостоятельны его студенты, не говоря уже о том, чтобы как-то влиять на развитие этой самостоятельности.

6. В одном из ответов отмечалось, что *самостоятельность студентов находится вне компетенции преподавателей* вузов в принципе и они на неё никак не влияют. Это

очень точное замечание и, на наш взгляд, это – один из ключевых проблемных факторов, с которыми пока неясно, что делать.

7. В вопросе о целесообразности использования дистанционных форм обучения мы видим практически единогласное мнение о том, что различные гибридные и смешанные формы обучения нужны и их можно использовать. Однако суждения о том, где, зачем и как их нужно использовать, сильно различаются, что свидетельствует о том, что в каждом вузе имеются свои, очень существенные особенности, которые определяют смысл и пользу от использования смешанных форм. Где-то речь идёт о возможности проводить поточные лекции для больших аудиторий. Где-то – о необходимости работы с иностранными студентами. Где-то – о возможности привлекать высококвалифицированных специалистов из ведущих вузов, академических организаций и с профильных предприятий. Где-то – об обеспечении большей мобильности для преподавателей (в командировках) и студентов. Где-то – об автоматизации рутинных процедур контроля. Где-то – о возможности повторно и в удобном темпе прослушать лекцию.

8. Следовательно, введение дистанционного обучения на нормативном уровне имеет смысл оформлять в *разрешительном* залоге, то есть разрешать вузам использовать смешанные, гибридные и дистанционные формы обучения, если они видят в этом необходимость, таким образом, каким они сочтут нужным.

9. Чёткого понимания *новых педагогических функций* преподавателя в ситуации, когда трансляционная функция передана в систему дистанционного обучения, в целом у преподавателей нет. Основные ответы показывают, что дистанционное обучение понимается либо как «чтение лекций, но дистанционно», либо как «видеозапись лекций», сопровождаемая консультациями. Единственный достаточно чёткий ответ, содержащий указания на новые функции, был получен от Тверского государственно-

го университета. Впрочем, этот университет и ранее отличался высокой методической культурой, и его опыт имеет смысл использовать как определённый образец.

10. Поэтому введение дистанционного обучения в том или ином вузе, на той или иной специальности необходимо всегда рассматривать как *экспериментальную* практику, которая требует *проектного* подхода к её организации,

11. Реальная практика использования дистанционного обучения показывает, что университеты практически *не оснащены необходимой инфраструктурой* для организации дистанционного обучения: судя по ответам, преподаватели используют различные сервисы преимущественно по принципу «кто что нашёл» для себя подходящего.

12. Поскольку разработка системы необходимых сервисов (LMS, сервисы организации видеоконференций, форумов, обмена сообщениями, файлами, хранилищами документов и медиаресурсов, сервисы документооборота и пр.) явно выходит за рамки компетенции университетов и не может быть обеспечена финансовыми ресурсами университетов, имеет смысл Министерству науки и высшей школы централизованно разместить на конкурсной основе *заказы на разработку* таких систем с их последующей апробацией, доработкой и в конечном счёте предоставлением университетам для использования в организованном порядке.

13. Реальная практика использования дистанционного обучения в образовательном процессе вузов показывает, что организационно она осуществляется по принципу *«каждый преподаватель сам придумывает, как ему быть»*.

14. В связи с этим имеет смысл организовать цикл семинаров по *разработке методики* организации дистанционного обучения с выделением и конкретизацией а) новых функций преподавателя; б) новых функциональных систем в образовательной деятельности (систем диагностики, анализа, проектирования медиаконтента, дизайна, тести-

рования, поддержки и пр.), в) необходимых организационных структур (редакции медиа-контента, студии видеозаписи, дикторского отдела, дизайнерского отдела и др.); г) необходимого программного и технического обеспечения.

Заключение

Как мы видим, более-менее тщательная *логическая* проработка проблемы привела нас к гораздо более глубокому её пониманию, чем всевозможные поверхностные опросы, и даёт достаточно надёжные основания для принятия управленческих решений. Сформулированные рамки являются безусловными и не зависят от частных *мнений* – поскольку риск любого отклонения от них сформулирован уже изначально.

Конечно, нельзя не подчеркнуть, что сама процедура «двойной позиционной инверсии» проводилась в очень узком кругу экспертов, и поэтому и исследовательская программа, и программа разработок получена нами фактически в эскизной форме. Для того чтобы сформировать настоящие программные документы, необходимо провести обсуждение по этой методике в гораздо более широкой группе. Тем не менее, как *качественный* результат он представляется достаточно выразительным.

Второе замечание, которое здесь следует сделать, состоит в том, что сформированные программы *не зависят* от того, что в данный момент сделано, а что нет. Они выражают *объективную необходимость*. Если же говорить об актуальной ситуации, то на самом деле в каждом из направлений имеются достаточно существенные продвижения, которые отражены в литературе [17; 18; 23–30]. В контексте даже сформулированных в нашей работе эскизных программ все они приобретают вполне определённый смысл и ценность.

Наконец, нельзя не отметить, что использование метода «двойной позиционной инверсии» позволяет очень продуктивно вовлекать в процесс формирования программ

не только «позитивные» результаты, но и критические [31–33], которые только помогают чётко сформулировать и рамки, и запросы.

Литература

1. *Андреев А.А.* Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. М.: Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, 1999. 196 с. EDN: RZJXXR.
2. *Обвянников В.И.* Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации / В.И. Обвянников, В.П. Кашицин М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001. 794 с. ISBN: 58288-0385-9.
3. *Щенников С.А.* Открытое дистанционное образование / С.А. Щенников. М.: Федеральное государственное унитарное предприятие «Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр «Наука», 2002. 527 с. ISBN: 5-02-006293-6.
4. *Полат Е.С.* Теория и практика дистанционного обучения. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. М.: Академия, 2004. 416 с. ISBN: 5-7695-1533-3.
5. *Ковальчук С.П.* Дистанционное обучение: учебное пособие. М.: ФОРУМ, 2005. 156 с.
6. *Полат Е.С.* Педагогические технологии дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2006. 400 с. ISBN: 5-7695-2241-0.
7. *Трайнев В.А.* Дистанционное обучение и его развитие: (обобщение методологии и практики использования) / В.А. Трайнев, В.Ф. Гуркин, О.В. Трайнев; Ун-т информатизации и упр. М.: Дашков и К°, 2006. 294 с. ISBN: 5-91131-007-4.
8. *Андреев А.А.* Обучение в сети Интернет (как учатся и преподают в Интернете). Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing, 2010. 91 с. ISBN-13:978-3-8433-0000-1.
9. *Никуличева Н.В.* Секреты дистанционного обучения: инструкция для руководителя / Н.В. Никуличева // Народное образование. 2012. № 5 (1418). С. 117–123. EDN OYVDVB.
10. *Никуличева Н.В.* Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практическое пособие / Н.В. Никуличева. М.: Федеральный институт развития образования, 2016. 72 с. EDN YRQZCP.
11. *Moore J.L., Dickson-Deane C., Galyen K.* E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? The Internet and Higher Education. 2011. Vol. 14. No. 2. P. 129–135. DOI: 10.1016/j.iheduc.2010.10.001
12. *Meyer K.A.* Quality in distance education: Focus on on-line learning // ASHE-ERIC Journal of Higher Education Report. 2002. Vol. 29. No. 4. P. 19–31. DOI: 10.1002/aehe.2904
13. *Bonk C., Graham C.* Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco, Pfeiffer Publishing. 2005. 624 p. ISBN: 978-0-787-97758-0.
14. *Valger O.A.* Background factors of crisis distance learning perception / O.A. Valger, I.A. Vezner, O.A. Sklyomina // Education and Science Journal. 2023. Vol. 25, No. 1. P. 200–224. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-1-200-224
15. *Леонтьева И.А.* Применение дистанционных электронных учебных курсов в образовательном процессе высшей школы / И.А. Леонтьева, Ф.Г. Ребрина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 114–124. DOI: 10.25588/CSPU.2018.12
16. *Эттель В.А., Краснова Н.Н., Мутовина Н.В., Романов С.В.* Электронные образовательные технологии в КарГТУ: текущее состояние и перспективы развития // Омский научный вестник. 2012. № 2 (110). С. 300–303. EDN PBGNYP.
17. *Сайтбаева Э.Р.* Управление внедрением дистанционного обучения в образовательный процесс школы / Э.Р. Сайтбаева, С.В. Везиков // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2014. № 4 (12). С. 192–199. EDN TCFTHN.
18. *Никуличева Н.В.* Организация дистанционного обучения в школе, колледже, вузе / Н.В. Никуличева, О.И. Дьякова, О.С. Глуховская // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 5. С. 4–17. DOI: 10.21686/1818-4243-2020-5-4-17
19. *Бархсанова Е.А.* Особенности организация дистанционного обучения педагогическом вузе в режиме самоизоляции / Е.А. Бархсанова, О.Г. Готовцева, А.Ж. Готовцева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 25–28. DOI: 10.26140/anip-2021-1001-0004
20. *Дороговцев А.В.* Анализ результатов комплекса мониторинговых исследований по социально-экономическим механизмам ре-

- ализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий / А.В. Дорогавцев, А.Р. Ганеев // Стандарты и мониторинг в образовании. 2022. Т. 10. № 1. С. 10–19. DOI: 10.12737/1998-1740-2022-10-1-10-19
21. Залевский Д.А. Особенности смешанной формы обучения в инженерном вузе / Д.А. Залевский, К.А. Соколов, Ю.В. Соколова // Идеи и новации. 2022. Т. 10. № 1–2. С. 113–118. DOI: 10.48023/2411-7943_2022_10_1-2_113
 22. Недогреева Н.Г. К вопросу о применении дистанционных образовательных технологий в современных условиях / Н.Г. Недогреева, О.В. Пикулик, И.С. Козлова // Вестник Научного центра безопасности жизнедеятельности. 2023. № 1 (55). С. 64–71. EDN UUAAYRO.
 23. Никуличева Н.В. Расчёт оплаты труда преподавателя, осуществляющего дистанционное обучение / Н.В. Никуличева // Притяжение образования. Пятые Сабуровские чтения : тезисы докладов, Москва, 17–18 февраля 2014 года. М.: Логос, 2015. С. 145–157. EDN VQWYWI.
 24. Карачарова Т.А. Модель разноуровневой системы управления дистанционным обучением в вузе / Т.А. Карачарова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9. № 4. С. 68–75. DOI 10.14529/ped170408
 25. Арбузов С.С. Использование стрим-технологий в образовательном процессе при обучении студентов в дистанционной форме / С.С. Арбузов, А.Н. Константинов // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 34–41. DOI: 10.26170/ro18-08-05
 26. Никуличева Н.В. Методика разработки дистанционного курса / Н.В. Никуличева // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе : материалы международной научно-практической интернет-конференции, Москва, 24 апреля – 12 мая 2020 года / Московский педагогический государственный университет. М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. С. 665–695. EDN СМЕТВО.
 27. Блинов В.И. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1 (44). С. 4–25. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-04-25
 28. Каспаринский Ф.О. Варианты видеолекций / Ф.О. Каспаринский // Электронные библиотеки. 2021. Т. 24. № 1. С. 116–156. DOI: 10.26907/1562-5419-2021-24-1-116-156
 29. Абрамова И.В. Организационные условия адаптации студентов первого курса в условиях дистанционного обучения / И.В. Абрамова, О.А. Неволлина // Проблемы современного образования. 2022. № 4. С. 242–255. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-4-242-255
 30. Никуличева Н.В. Обучение студентов педагогических специальностей магистратуры методике преподавания предмета в условиях дистанционного обучения / Н.В. Никуличева // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022. № 1 (59). С. 67–81. DOI: 10.25688/2072-9014.2022.59.1.08
 31. Татаринцов К.А. Барьеры российского электронного обучения / К.А. Татаринцов, М.П. Шайдурова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 2 (31). С. 296–298. DOI: 10.26140/anip-2020-0902-0070
 32. Татаринцева Р.И. Дистанционное обучение, или Проблема обстоятельств. Полемиические заметки на актуальную тему / Р.И. Татаринцева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 4-2. С. 126–134. DOI: 10.37882/2223-2982.2021.04-2.32
 33. Татаринцева Р.И. «Синдром» дистанционного обучения и его преодоление / Р.И. Татаринцева // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3 (152). С. 78–87. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.009

Статья поступила в редакцию 22.08.2023

Принята к публикации 24.11.2023

References

1. Andreev, A.A., Soldatkin, V.I. (1999). *Distancionnoe obuchenie: sushbnost', tehnologija, organizacija* [Distance Learning: Essence, Technology, Organization]. Moscow: Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, 196 p. Available at: https://www.koob.ru/andreev_a_a/distance_learning_essence (accessed: ???2023). (In Russ.).

2. Ovsyannikov, V.I., Kashitsin, V.P. (2001). *Distancionnoe obrazovanie v Rossii: postanovka problemy i opyt organizacii* [Distance Education in Russia: Problem Setting and Organization Experience]. Moscow: EPC "Alpha" of MGOPU named M.A. Sholokhov, 794 p. ISBN: 58288-0385-9. (In Russ.).
3. Shchennikov, S.A. (2002) *Otkrytoe distancionnoe obrazovanie* [Open Distance Education]. Moscow: Federal State Unitary Enterprise "Academic Scientific Publishing, Production and Printing and Book Distribution Center „Nauka“", 527 p. ISBN: 5-02-006293-6. (In Russ.).
4. Polat, E.S., Bukharkina, M.Yu., Moiseev, M.V. (2004). *Teoriya i praktika distancionnogo obuchenija* [Theory and Practice of Distance Learning]. Moscow: Academy, 416 p. ISBN: 5-7695-1533-3. (In Russ.).
5. Kovalchuk, S.P. (2005). *Distancionnoe obuchenie: uchebnoe posobie* [Distance Learning: Textbook]. Moscow: FORUM, 156 p. (In Russ.).
6. Polat, E.S., Moiseeva, M.V., Petrov, A.E. (2006). *Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obuchenija* [Pedagogical Technologies of Distance Learning]. Moscow: Academy, 400 p. ISBN: 5-7695-2241-0. (In Russ.).
7. Trainev, V.A., Gurkin, V.F., Trainev, O.V. (2006). *Distancionnoe obuchenie i ego razvitie : (obobshchenie metodologii i praktiki ispol'zovaniya)* [Distance Learning and Its Development: (Generalization of the Methodology and Practice of Use)]. Moscow: Dashkov and Co., 294 p. ISBN: 5-91131-007-4. (In Russ.).
8. Andreev, A.A. (2010). *Obuchenie v seti Internet (kak uchatsja i prepodajut v Internete)* [Learning on the Internet (How to Learn and Teach on the Internet)]. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing, 91 p. ISBN-13: 978-3-8433-0000-1. (In Russ.).
9. Nikulicheva, N.V. (2012). Secrets of Distance Learning: Instructions for the Leader. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education]. No. 5 (1418), pp. 117-123. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17767836_10638253.pdf (accessed: ??? 2023). (In Russ.).
10. Nikulicheva, N.V. (2016). *Vnedrenie distancionnogo obuchenija v uchebnyj process obrazovatel'noj organizacii: prakticheskoe posobie* [Implementation of Distance Learning in the Educational Process of an Educational Organization: A Practical Guide]. Moscow: Federal Institute for the Development of Education, 72 p. ISBN: 978-5-85630-149-5. (In Russ.).
11. Moore, J.L., Dickson-Deane, C., Galyen, K. (2011). E-Learning, Online Learning, and Distance Learning Environments: Are They the Same? *The Internet and Higher Education*. Vol. 14, no. 2, pp. 129-135, doi: 10.1016/j.iheduc.2010.10.001
12. Meyer, K.A. (2002). Quality in Distance Education: Focus on On-Line Learning. *ASHE-ERIC Higher Education Report*. Vol. 29, pp. 19-31, doi: 10.1002/aehe.2904
13. Bonk, C., Graham, C. (2005). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing, 624 p. ISBN: 978-0-787-97758-0.
14. Valger, O.A., Vezner, I.A., Sklyomina, O.A. (2023). Background Factors of Crisis Distance Learning Perception. *Education and Science Journal*. Vol. 25, no. 1, pp. 200-224, doi: 10.17853/1994-5639-2023-1-200-224 (In Eng., abstract Russ., Eng.).
15. Leont'eva, I.A., Rebrina, F.G. (2018). The Use of Distance E-Learning Courses in the Educational Process Of Higher Education. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]. No. 3, pp. 114-124, doi: 10.25588/CSPU.2018.12 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Ettl, V.A., Krasnova, N.N., Mutovina, N.V., Romanov, S.V. (2012). Electronic Educational Technologies in KSTU: Current State and Development Prospects. *Omskij nauchnyj vestnik* [Omsk Scientific Bulletin]. No. 2 (110), pp. 300-303. (In Russ., abstract in Eng.).

17. Saitbaeva, E.R., Vezikov, S.V. (2014). Management of the Implementation of Distance Learning in the Educational Process of the School. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Jelektronnyj nauchnyj zbornal* [Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal]. No. 4 (12), pp. 192-199. (In Russ., abstract in Eng.).
18. Nikulicheva, N.V., Dyakova, O.I., Glukhovskaya, O.S. (2020). Organization of Distance Learning at School, College, University. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. Vol. 24, no. 5, pp. 4-17, doi: 10.21686/1818-4243-2020-5-4-17 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Barakhsanova, E.A., Gotovtseva, O.G., Gotovtseva, A.Zh., (2021). Features of the Organization of Distance Learning at a Pedagogical University in Self-Isolation Mode. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology]. Vol. 10, no. 1 (34), pp. 25-28, doi: 10.26140/anip-2021-1001-0004 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Dorogavtsev, A.V., Ganeev, A.R. (2022). Analysis of the Results of a Complex of Monitoring Studies on Socio-Economic Mechanisms for the Implementation of E-Learning and Distance Learning Technologies. *Standarty i monitoring v obrazovanii* [Standards and Monitoring in Education]. Vol. 10, no. 1, pp. 10-19, doi: 10.12737/1998-1740-2022-10-1-10-19 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Zalevsky, D.A., Sokolov, K.A., Sokolova, Yu.V. (2022). Features of a Mixed form of Education in an Engineering University. *Idei i novacii* [Ideas and Innovations]. Vol. 10, no. 1-2, pp. 113-118, doi: 10.48023/2411-7943_2022_10_1-2_113 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Nedogreeva, N.G., Pikulik, O.V., Kozlova, I.S. (2023). On the Application of Distance Learning Technologies in Modern Conditions. *Vestnik NCBZbD* [Bulletin of the Scientific Center for Life Safety]. No. 1 (55), pp. 64-71. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_53734221_28221871.pdf (accessed: ??? 2023). (In Russ., abstract in Eng.).
23. Nikulicheva, N.V. (2015). [Calculation of Remuneration of a Teacher Who Provides Distance Learning]. In: *Pritjazhenie obrazovaniya. Pjatyje Saburovskie chteniya : tezisy dokladov, Moskva, 17–18 fevralja 2014 goda* [Attraction of Education. Fifth Saburov Readings: abstracts, Moscow, February 17–18, 2014]. Moscow: Logos, pp. 145-157. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50166044> (accessed: ??? 2023). (In Russ.).
24. Karacharova, T.A. (2017). A Model of a Multi-Level Control System for Distance Learning at a University. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences]. Vol. 9, no. 4, pp. 68-75, doi: 10.14529/ped170408 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Arbuzov, S.S., Konstantinov, A.N. (2018). The Use of Stream Technologies in the Educational Process When Teaching Students in Distance Form. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. No. 8, pp. 34-41, doi: 10.26170/po18-08-05 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Nikulicheva, N.V. (2020). Methods for Developing a Distance Course. *Aktual'nye problemy metodiki obuchenija informatike i matematike v sovremennoj shkole: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii, Moskva, 24 aprlja – 12 maya 2020 goda* [Actual Problems of Teaching Methods for Informatics and Mathematics in a Modern School: Materials of the International Scientific and Practical Internet Conference, Moscow, April 24 – May 12, 2020]. Moscow: Moscow State Pedagogical University. Pp. 665-695. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44186289_60109689.pdf (accessed: ??? 2023). (In Russ.).
27. Blinov, V.I., Sergeev, I.S. (2021). Models of Blended Learning in Vocational Education: Typology, Pedagogical Effectiveness, Implementation Conditions. *Professional'noe obrazovanie i ry-nok truda* [Professional Education and Labor Market]. No. 1 (44), pp. 4-25, doi: 10.24412/2307-4264-2021-01-04-25 (In Russ., abstract in Eng.).

28. Kasparinsky, F.O. (2021). Variants of Video Lectures. *Jelektronnye biblioteki* [Digital Libraries]. Vol. 24, no. 1, pp. 116-156, doi: 10.26907/1562-5419-2021-24-1-116-156 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Abramova, I.V., Nevolina, O.A. (2022). Organizational Conditions for Adaptation of First-Year Students in Conditions of Distance Learning. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of Modern Education]. No. 4, pp. 242-255, doi: 10.31862/2218-8711-2022-4-242-255 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Nikulicheva, N.V. (2022). Teaching Students of Pedagogical Specialties of the Master's Degree in the Methodology of Teaching the Subject in Conditions of Distance Learning. *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizacija obrazovaniya* [Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education]. No. 1 (59), pp. 67-81, doi: 10.25688/2072-9014.2022.59.1.08 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Tatarinov, K.A., Shaydurova, M.P. (2020). Barriers of Russian E-learning. *Azimuth nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologija* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology]. Vol. 9, no. 2 (31), pp. 296-298, doi: 10.26140/anip-2020-0902-0070 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Tatarintseva, R.I. (2021). Distance Learning, or the Problem of Circumstances. Polemic Notes on a Topical Topic. *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities]. No. 4-2., pp. 126-134, doi: 10.37882/2223-2982.2021.04-2.32 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Tatarintseva, R.I. (2022). "Syndrome" of Distance Learning and its Overcoming. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. No. 3 (152), pp. 78-87, doi: 10.51379/KPJ.2022.153.3.009 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 22.08.2023
Accepted for publication 24.11.2023*

Действительно ли «ведущие» вузы лучшие во всём? Как статус и размер российских вузов взаимосвязан со студенческой вовлечённостью

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-48-64

Малошенок Наталья Геннадьевна – канд. социол. наук, ст. науч. сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, ORCID: 0000-0003-4523-7477, Researcher ID: K-2877-2015, nmaloshonok@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия
Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

Аннотация. Характеристики вуза, выдавшего диплом о высшем образовании, – важный сигнал для работодателя, свидетельствующий о качестве подготовки выпускника. Однако остаётся неизвестным, насколько действительно ведущие российские вузы отличаются по качеству образовательного процесса от остальных университетов, а не просто пользуются своей возможностью отбора наиболее талантливых и мотивированных абитуриентов. В данной работе предпринимается попытка ответить на этот вопрос при использовании показателей студенческой вовлечённости, которые во всём мире рассматриваются в качестве работающего инструмента оценки качества высшего образования. Была поставлена цель – изучить взаимосвязь между студенческой вовлечённостью и двумя институциональными характеристиками вузов (наличие специального статуса и размер вуза), которая достигается с помощью анализа опросных данных 16 143 студентов, обучающихся в 401 российском вузе. Результаты анализа показывают, что учащиеся, обучающиеся в федеральных, национальных исследовательских и опорных университетах, имеют сравнительно более низкую вовлечённость в работу в классе и социальную вовлечённость по сравнению с учащимися из вузов, не имеющих специальных статусов. Кроме того, наиболее вовлечёнными в работу в классе и одновременно невовлечёнными оказались студенты в вузах с размером от 1000 до 3500 студентов, а размер вуза менее 1000 человек имел отрицательную взаимосвязь с невовлечённостью. Полученные результаты, с одной стороны требуют дальнейших исследований взаимосвязи институциональных характеристик и студенческой вовлечённости. С другой стороны, они свидетельствуют о необходимости увеличения веса показателей качества образовательного процесса в вузах в государственных конкурсах, направленных на идентификацию ведущих университетов и поддержку их, а также о важности разработки валидных показателей качества образовательного процесса, которые могут быть использованы в рамках таких конкурсов.

Ключевые слова: студенческая вовлечённость, статус вуза, размер вуза, учебный процесс, российские вузы

Для цитирования: Малошонов Н.Г. Действительно ли «ведущие» вузы лучшие во всём? Как статус и размер российских вузов взаимосвязан со студенческой вовлечённостью // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 48–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-48-64

Do “Top” Universities the Best in Everything? How the Status and the Size of Russian Universities Correlate to Student Engagement

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-48-64

Natalia G. Maloshonok – Cand. Sci. (Sociology), Senior Research Fellow, Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, ORCID: 0000-0003-4523-7477, Researcher ID: K-2877-2015, nmaloshonok@hse.ru

HSE University, Moscow, Russia

Address: 16, bldg. 10, Potapovsky lane, Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. The characteristics of the university that issued the higher education diploma are an important signal for the employer, indicating the quality of the graduate’s training. However, it remains unknown to what extent top Russian universities really differ in the quality of the educational process from other universities, and do not simply use their ability to admit the most talented and motivated students. This paper attempts to answer this question using student engagement indicators, which are considered worldwide as a valid tool for assessing the quality of higher education. The article aims to examine the relationship between student engagement and two institutional characteristics of universities (a special status and the size of the university) by employing survey data on 16,143 students studying at 401 Russian universities. The results demonstrate that students studying at federal, national research and flagship universities have comparatively lower class engagement and social engagement compared to students from universities without special status. In addition, students at institutions with a size between 1,000 and 3,500 students were the most engaged in class activities and, at the same time, disengaged, while a size of less than 1,000 students was negatively associated with disengagement. The results obtained, on the one hand, require further research into the relationship between institutional characteristics and student engagement. On the other hand, they indicate the need to increase the weight of indicators of the quality of the educational process in universities in government excellence initiatives aimed at identifying leading universities and supporting them, as well as the importance of developing valid indicators of the quality of the educational process that can be used as a criterion in such government competitions.

Keywords: student engagement, status of higher education institution, university size, educational process, Russian universities

Cite as: Maloshonok, N.G. (2023). Do “Top” Universities the Best in Everything? How the Status and the Size of Russian Universities Correlate to Student Engagement. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 48-64, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-48-64 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Статус и престиж университета, выдавшего диплом выпускнику, имеет большую символическую ценность для работодателей, чем сам факт наличия высшего образования [1–4]. Во многом это объясняется наличием существенной диверсификации высшего образования, которая наблюдается во многих странах, в том числе и в России, и подразумевает различия в качестве образовательных программ [5]. Одно из важных разделений связано с выделением группы «ведущих университетов», которые зачастую получают дополнительную государственную поддержку. В России, как правило, к ведущим относятся те университеты, которые имеют определённые специальные статусы, присваиваемые им на конкурсной основе, – федеральный университет, национальный исследовательский университет, опорный университет, а также участники таких государственных программ как «Проект 5-100» или «Приоритет-2030». Чтобы стать участником подобного проекта или получить высокий статус, вузам необходимо показать своё превосходство в научно-исследовательской деятельности, иметь стратегическое значение для развития страны или отдельного региона, подготовить качественную программу развития университета, что зависит от квалификации руководства университетов и административных ресурсов, иметь достаточное финансовое обеспечение, численность обучающихся и квалифицированных преподавателей [6; 7]. Как правило, большие шансы на победу имеют крупные университеты с хорошими показателями научной продуктивности и привлечения внешнего финансирования [7]. При этом показатели, связанные непосредственно с оценкой характеристик учебного процесса или прироста знаний и навыков студентов за счёт прохождения обучения в вузе, в рамках таких конкурсов не учитываются.

В силу высокой репутации, ведущие университеты имеют возможность привлекать не только большее финансирование на ре-

ализацию своих образовательных программ, но и отбирать наиболее талантливых абитуриентов, что, безусловно, влияет и на уровень подготовки их выпускников [8]. Однако остаётся неизвестным, насколько существенен вклад самого университета в развитие своих студентов посредством реализации образовательных программ. Действительно ли статус ведущего университета и его размер свидетельствует о превосходстве в качестве образования? Существующие эмпирические исследования подвергают этот вклад сомнению [9; 10]. Так, например, на основе данных масштабного лонгитюдного исследования, проведённого в США, был сделан вывод, что двухгодичные колледжи и четырёхгодичные университеты, образование в которых считается более престижным, не различаются по тому, в какой степени они формируют у своих студентов компетенции в области чтения, математики и критического мышления [9]. А межстрановое сравнительное исследование студентов-инженеров продемонстрировало, что в Китае, Индии и России навыки критического мышления учащихся остаются практически неизменными все 4 года обучения [10]. Поэтому в рамках данного исследования мы изучим то, как *статус* вуза взаимосвязан с таким индикатором качества высшего образования как студенческая вовлечённость.

Кроме того, мы изучим взаимосвязь между другой институциональной характеристикой университета – его размером, и вовлечённостью студентов, поскольку влияние размера вуза на качество образовательных программ также неоднозначно. С одной стороны, крупные вузы имеют существенное преимущество в конкурентной борьбе за привлечение финансовых и человеческих ресурсов [11], а размер вуза часто рассматривается в качестве критерия при конкурсном отборе вузов в государственных инициативах. С другой стороны, некоторые исследователи опасаются, что в таких университетах труднее обеспечить качественное образование и доступность преподавателей [12; 13].

Для изучения взаимосвязи между институциональными характеристиками вуза и вовлечённостью студентов использованы данные, собранные в рамках масштабного межвузовского проекта «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после неё», включающие ответы студентов из 401 российского вуза. Большое число вузов, представленных в выборке, позволило не только наблюдать различия в уровне вовлечённости студентов, обучающихся в разных вузах, но и посмотреть, как вовлечённость различается в «ведущих» университетах и вузах без статуса, а также в вузах, различающихся по количеству обучающихся студентов.

Студенческая вовлечённость и институциональные различия

Подход по оценке студенческой вовлечённости был разработан в конце XX века в США для того чтобы оценить вклад американских университетов в развитие критического мышления и универсальных навыков студентов [14; 15]. В его основу легли теоретические идеи нескольких авторов, предполагавших, что студенты приобретают знания и развивают навыки через свою деятельность в университете, в то время как университет может повлиять на учебную деятельность студентов через предоставление им большого количества образовательных возможностей [16–20]. Под студенческой вовлечённостью понимается участие студентов в «эффективных» образовательных практиках, которые доступны им в вузах как часть аудиторных занятий или дополнительных внеучебных активностей. При этом эффективными считаются те практики, относительно которых была установлена их положительная статистически значимая взаимосвязь с образовательными результатами студентов [21]. Поэтому суть подхода состоит в предположении, что распространённость эффективных практик в университете и участие в них студентов могут свидетель-

ствовать о высоком качестве образования, поскольку являются предиктором будущих образовательных результатов [19; 22].

Учёными было показано, что вузы существенным образом отличаются по тому, как они вовлекают студентов в разные образовательные активности [23], и эти стратегии и усилия вузов по вовлечению студентов не всегда совпадают с их заявленной миссией. Некоторые исследования обнаружили, что студенты меньше вовлечены в исследовательских университетах и больше – в колледжах свободных искусств (*liberal arts colleges*) [24–27]. В исследовании студентов корейских университетов было обнаружено, что взаимосвязь между таким типом вовлечённости как активное обучение и развитием универсальных компетенций студентов в значительной степени различается в университетах с разной миссией [28]. Эффект активного обучения на развитие навыков был сильнее в вузах, ориентированных на образовательную деятельность (*teaching-oriented colleges*) по сравнению с вузами с исследовательской ориентацией [28]. Также существуют противоречивые выводы о том, может ли институциональная структура вуза оказывать влияние на вовлечённость студентов [29–32].

В исследовании [33] было обнаружено несколько закономерностей. Во-первых, различия в студенческой вовлечённости у учащихся одного вуза существенно больше, чем различия между вузами, что может свидетельствовать о том, что институциональные характеристики не вносят столь существенный вклад в уровень вовлечённости учащихся. Во-вторых, размер расходов вуза на реализацию образовательной деятельности имеет положительную корреляцию с двумя типами студенческой вовлечённости: «образовательный вызов» (*academic challenge*), в который входят обучение навыкам высокого порядка, рефлексии и количественного мышления, а также измерение стратегий обучения, и взаимодействие преподавателей и студентов (*student-faculty interactions*) [33].

Стоит отметить, что предыдущие исследования взаимосвязи институциональных факторов и студенческой вовлечённости выполнены в основном в американском контексте на основе данных *NSSE (National Survey of Student Engagement)*, который охватывает большое количество университетов. Необходимы дальнейшие исследования взаимосвязи институциональных характеристик и студенческой вовлечённости в других национальных контекстах. Данная статья посвящена изучению указанной взаимосвязи в российском высшем образовании. Эмпирические исследования показывают, что в России продолжают преобладать пассивные форматы преподавательских практик, такие как переписывание материала со слайдов, записывание лекций под диктовку, заучивание наизусть конспектов или методичек, в то время как практики, предполагающие активную вовлечённость студентов, встречаются куда реже [34]. Однако для выработки эффективной образовательной политики необходимо понимать не только общую картину, но и то, как студенческая вовлечённость различается в разных типах российских вузов.

Типы студенческой вовлечённости

Студенческая вовлечённость – «зонтичный» термин, включающий разные аспекты студенческого опыта и образовательного процесса в университете [15]. В рамках подхода по изучению студенческой вовлечённости общепринятым является принцип определения практик и индикаторов, используемых при измерении. Однако количество и набор типов вовлечённости, составляющих данный сложный конструкт, существенно различаются от публикации к публикации [35]. В разных работах встречаются следующие типы вовлечённости: вовлечённость в работу в классе (*class engagement*), вовлечённость во взаимодействие с преподавателями (*student-faculty interactions*), вовлечённость во взаимодействие с одногруппниками/сверстниками (*peer engagement*), вовлечённость в учебные активности, предполагаю-

щие интеллектуальный вызов (*intellectual engagement*), внеучебная вовлечённость (*extracurricular engagement*), невовлечённость (*disengagement*, определяется как невыполнение учащимся своих учебных обязательств и требований образовательного процесса) [21; 35–37]. Это лишь примеры, а не исчерпывающий список возможных типов, которые могут встретиться в работах в разных комбинациях.

В данной статье рассматривается три типа вовлечённости: *вовлечённость в классе*, *социальная вовлечённость* и *невовлечённость*. Под *вовлечённостью в классе*, как и в других работах, мы будем понимать участие студентов *во время занятия* в обучающих практиках, предполагающих достижение образовательных целей через активность и взаимодействие между студентами и преподавателем [35]. Примерами вовлечённости в классе могут служить участие студента в дискуссиях, выступление с докладом, ответ на вопрос преподавателя и т. д., т. е. те его действия, которые могут быть наблюдаемы во время аудиторного занятия. Данный тип вовлечённости связан с принципами активного обучения (*active learning*), который имеет ряд доказанных позитивных эффектов для студентов [38; 39].

Социальная вовлечённость представляет собой участие студента во взаимодействиях с преподавателями и одногруппниками для достижения образовательных целей [40]. Данный тип вовлечённости отличается от вовлечённости в классе тем, что эти взаимодействия имеют место во внеаудиторное время. Это могут быть разговоры с другими студентами в столовой о прошедшем занятии, обсуждение экзаменационных тем по дороге домой, помощь другим студентам в решении сложной задачи или понимании темы, совместный разбор задания в библиотеке или общежитии, обсуждение с преподавателем вопросов по содержанию курса во внеаудиторное время. Включённость в социальные взаимодействия в университете, в том числе во взаимодействие с преподавателями или

другими студентами, имеет много положительных эффектов для образовательных результатов учащихся, и поэтому заслуженно рассматривается как важный тип вовлечённости во многих работах [01]. Кроме того, участие студентов в диалогах с преподавателем, обсуждениях и совместной деятельности с другими людьми является ключевым условием эффективного обучения в рамках конструктивистской парадигмы [41].

Вслед за другими исследователями [37; 42], *невовлечённость* мы понимаем как недостаточное выполнение учебных обязательств, которые возлагаются на учащихся в рамках образовательного процесса: посещение занятий, выполнение домашних заданий и т. п. Данный тип подразумевает перевёрнутую шкалу оценки, в рамках которой низкое значение «невовлечённости» будет желательным поведением в университете, способным повысить образовательные результаты [37].

Данные и метод

Данные

В данном исследовании использовались опросные данные, собранные в рамках масштабного межвузовского проекта «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после неё», реализованного группой университетов по заказу Министерства науки и высшего образования РФ. Онлайн-опрос в рамках данного проекта проводился в июне 2021 года. Ссылка на онлайн-анкету, которая была создана на платформе *Enjoysurvey*, распространялась среди студентов администрацией вуза, в котором они обучались. В опросе приняли участие учащиеся 401 вуза 81 региона РФ.

Полученная в данном исследовании база изначально состояла из ответов 36 822 учащихся российских вузов. Для целей нашего анализа мы исключили из данной базы, во-первых, иностранных студентов в связи с тем, что их обучение в российских вузах

имеет специфические особенности по сравнению с отечественными студентами. Во-вторых, мы исключили учащихся таких направлений подготовки, как «медицинские науки», «сельское хозяйство», «оборона и военные науки», «спорт и физическая культура» и «искусство и культура», в силу того, что обучение данным профессиям имеет существенные отличия в силу особенностей профессиональной деятельности. В-третьих, из полученной базы мы отобрали студентов, обучающихся на бакалаврских программах очно. Таким образом, финальная база для анализа включала ответы 16 143 студентов. В выборку вошли студенты, обучающиеся на направлениях подготовки в области естественных наук (10,5%), математики (2,3%), инженерного дела, технологии и технических наук (21,6%), компьютерных наук (8,5%), экономики и менеджмента (17%), социальных наук (13,4%), образования и педагогических наук (13,1%), гуманитарных наук (13,7%). Учащиеся женского пола составили 67% респондентов. Треть респондентов (33%) обучались на первом курсе, 29% – на втором курсе, 22,9% – на третьем курсе и 15,2% – на четвёртом курсе. Две трети респондентов (65,1%) обучаются на бюджете. Почти каждый пятый респондент (19,4%) является учащимся федерального или национального исследовательского университета, 13,2% – опорного университета. Большинство участников исследования (85,1%) обучаются в вузах с размером более 3500 студентов. В вузах с размером от 1000 до 3500 студентов учатся 11,2%, с размером менее 1000 студентов – 3,7%.

Измерение и анализ

Для измерения трёх типов студенческой вовлечённости студентам задавался вопрос «Как часто в текущем семестре вы выполняли следующее?» и были представлены десять активностей, частоту участия в которых им необходимо было указать. Три показателя измеряли вовлечённость в классе, четыре – социальную вовлечённость и ещё три – невовлечённость. К этим показателям

Таблица 1

Факторные нагрузки

Table 1

Factor loadings

	Факторные нагрузки
<i>Вовлечённость в классе (Cronbach's alpha = 0.711)</i>	
Участвовали в обсуждениях на семинарах	0.849
Задавали вопросы по содержанию курса преподавателю во время занятий	0.794
Выступали с докладом или презентацией на занятиях	0.745
<i>Социальная вовлечённость (Cronbach's alpha = 0.685)</i>	
Просили помощи в обучении у преподавателя или его ассистента, тьютора, когда она требовалась	0.739
Работали над групповым заданием / проектом совместно с одногруппниками во внеаудиторное время	0.647
Помогали сокурснику(-це) лучше понять материал дисциплины во время совместной подготовки к занятиям	0.707
Обсуждали с преподавателем во внеучебное время содержательные вопросы по курсу	0.777
<i>Невовлечённость (Cronbach's alpha = 0.774)</i>	
Сдавали задания по учебному курсу позже установленного срока	0.803
Приходили на занятия неподготовленным(-ой)	0.873
Пропускали занятия без уважительной причины	0.822

был применён метод главных компонент (*principal component analysis, PCA*), позволяющий сжать признаковое пространство. Для построения каждого фактора был запущен отдельный *PCA*, предполагающий сжатие признакового пространства до одного фактора.

Фактор *вовлечённость в классе* был построен на основе ответов респондентов о том, насколько часто они делали следующее: 1) *участвовали в обсуждениях на семинарах*; 2) *задавали вопросы по содержанию курса преподавателю во время занятий*; 3) *выступали с докладом или презентацией на занятиях*. Полученный фактор объясняет 63,5% дисперсии изначальных показателей.

Социальная вовлечённость была измерена с помощью показателей того, как часто студенты: 1) *просили помощи в обучении у преподавателя или его ассистента, тьютора, когда она требовалась*; 2) *работали над групповым заданием / проектом совместно с одногруппниками во внеаудиторное время*; 3) *помогали сокурснику(-це) лучше понять материал дисциплины во время совместной подготовки к занятиям*; 4) *обсуждали с*

преподавателем во внеучебное время содержательные вопросы по курсу. Полученный фактор объясняет 51,7% дисперсии изначальных показателей.

Наконец, *невовлечённость* измерялась с помощью ответов респондентов о том, насколько часто они: 1) *сдавали задания по учебному курсу позже установленного срока*; 2) *приходили на занятия неподготовленным(-ой)*; 3) *пропускали занятия без уважительной причины*. Полученный фактор объясняет 69,4% дисперсии изначальных показателей. Коэффициент альфа Кронбаха, рассчитанный отдельно для каждого типа вовлечённости, принимает значения от 0.69 до 0.77, что свидетельствует о приемлемой надёжности и согласованности. Факторные нагрузки для всех трёх факторов приведены в *таблице 1*.

Полученные значения трёх факторов использовались в качестве зависимых переменных в линейном регрессионном анализе. В качестве предикторов в три регрессионные модели были включены две переменные, отражающие институциональные характеристики вуза: 1) наличие статуса федерально-

го, национального исследовательского или опорного университета; 2) размер вуза, измеренный в количестве обучающихся студентов. В качестве контрольных использовались следующие переменные: 1) пол (0 – мужской пол, 1 – женский пол), 2) направление подготовки; 3) курс; 4) планы относительно продолжения обучения в магистратуре после окончания бакалавриата (0 – не планирует, 1 – планирует); 5) форма финансирования (0 – коммерция или целевое место; 1 – бюджет); 6) место проживания; 7) материальное положение; 8) образование матери и отца (0 – не имеет высшего образования, 1 – имеет высшее образование); 9) наличие работы или подработок в университете или вне его.

Ограничения исследования

Данное эмпирическое исследование имеет несколько ограничений. Во-первых, для измерения студенческой вовлечённости используются реактивные данные, собранные в виде ответов студентов на вопросы о своей деятельности в университете (*self-reported student data*). Они могут содержать систематические ошибки в силу склонности респондентов давать социально-одобряемые ответы, гало-эффекта, эффекта самоотбора, а также когнитивных способностей студентов к рефлексии своего учебного поведения [43]. Несмотря на это, существуют свидетельства, что данные, полученные в виде самооценки студентов, являются валидными [44; 45].

Во-вторых, в исследовании использовалась доступная выборка, которая ограничивает нашу возможность распространять полученные результаты на все российские университеты. Возможно появление смещений в данных за счёт эффекта самоотбора и расхождения структуры выборки и генеральной совокупности.

Перечисленные ограничения не являются препятствием для достижения цели данной работы, но должны быть учтены при интерпретации результатов и разработке рекомендаций для образовательной политики на основе этих результатов.

Результаты

В результате регрессионного анализа было обнаружено, что институциональные характеристики, связанные со статусом университета и его размером, имеют статистически взаимосвязи со студенческой вовлечённостью. Так, наличие у университета статуса федерального или национального исследовательского университета имеет негативную взаимосвязь с вовлечённостью студентов в классе ($B=-0.23, p<0.001$) и социальной вовлечённостью ($B=-0.16, p<0.001$). В опорных университетах также наблюдалась сравнительно низкая вовлечённость в классе ($B=-0.10, p<0.001$) и социальная интеграция ($B=-0.07, p<0.01$). Однако размер эффекта для опорных университетов ниже, чем для федеральных университетов и НИУ. При этом статус университета не имеет статистически значимой взаимосвязи с (не)выполнением образовательных обязательств (фактор – невовлечённость). Таким образом, мы можем отметить, что в рамках университетов со статусом, позволяющим отнести вуз к группе «ведущих» образовательных организаций, учащиеся в меньшей степени включены в социальные взаимодействия, как в аудиторное, так и во внеаудиторное время, и в меньшей степени активны, по сравнению с другими университетами.

Что касается размера университета, результаты регрессионных моделей довольно противоречивы. Мы обнаружили слабую статистическую взаимосвязь между размером вуза от 1000 до 3500 студентов и вовлечённостью в классе ($B=0.05, p<0.05$), а также невовлечённостью ($B=0.11, p<0.001$). Кроме того, мы обнаружили, что размер вуза до 1000 студентов может снижать невовлечённость студентов ($B=-0.08, p<0.05$).

Дискуссия

В статье анализируется взаимосвязь двух институциональных характеристик вуза, наличия специального статуса и размера вуза, со студенческой вовлечённостью. В рамках работы показатели студенческой вовлечён-

Таблица 2

Регрессионные коэффициенты для трёх моделей

Table 2

Regression coefficients for three models

	Вовлечённость в классе	Социальная вовлечённость	Невовлечён- ность
Константа	-0.02 (0.04)	-0.12** (0.04)	0.21*** (0.04)
<i>Институциональные характеристики</i>			
Статус университета (ref. – вуз без статуса)			
Федеральный или НИУ	-0.23*** (0.02)	-0.16*** (0.02)	0.02 (0.02)
Опорный	-0.10*** (0.02)	-0.07** (0.03)	-0.02 (0.02)
Размер вуза (ref. – более 3500 студентов)			
Менее 1000 студентов	0.07 (0.04)	0.07 (0.04)	-0.08* (0.04)
От 1000 до 3500 студентов	0.05* (0.03)	0.05 (0.03)	0.11*** (0.03)
<i>Контрольные переменные</i>			
Женский пол	0.09*** (0.02)	-0.04 (0.02)	-0.28*** (0.02)
Направление подготовки (ref. – гуманитарные науки)			
Естественные науки (химия, биология, физика и т. д.)	-0.47*** (0.03)	-0.02 (0.04)	0.09** (0.03)
Математика	-0.45*** (0.06)	0.06 (0.06)	0.23*** (0.06)
Экономика и Менеджмент	-0.12*** (0.03)	0.06 (0.03)	-0.05 (0.03)
Компьютерные науки	-0.59*** (0.04)	-0.001 (0.04)	0.09* (0.04)
Инженерное дело, технологии, технические науки	-0.53*** (0.03)	0.12*** (0.03)	0.07* (0.03)
Социальные науки (социология, психология и т.д.)	0.06 (0.03)	-0.002 (0.03)	-0.07* (0.03)
Образование и педагогические науки	-0.02 (0.03)	0.16*** (0.03)	-0.03 (0.03)
Курс (ref. – 1-й курс)			
2-й курс	0.06** (0.02)	0.01 (0.02)	0.04 (0.02)
3-й курс	0.06** (0.02)	0.02 (0.02)	0.02 (0.02)
4-й курс	0.04 (0.03)	-0.03 (0.03)	0.02 (0.03)
Планирует продолжить обучение в магистратуре после окончания бакалавриата	0.24*** (0.02)	0.16*** (0.02)	-0.26*** (0.02)
Бюджет	0.08*** (0.02)	0.02 (0.02)	-0.08*** (0.02)
Место проживания (ref. – аренда квартиры или другие места проживания)			
Живёт в общежитии	-0.04 (0.02)	0.03 (0.02)	-0.01 (0.02)
Живёт с родителями	-0.03 (0.02)	-0.05** (0.02)	-0.10*** (0.02)
Материальное положение (ref. – хорошо обеспечены, можем достаточно легко позволить себе покупку автомобиля или дорогостоящий отдых)			
Живём крайне экономно, на ежедневные расходы хватает, а покупка одежды уже представляет трудности	-0.04 (0.03)	-0.02 (0.03)	0.23*** (0.03)
На еду и одежду хватает, но покупка крупной бытовой техники без обращения к кредиту проблематична	-0.02 (0.03)	-0.03 (0.03)	0.11*** (0.03)
В целом обеспечены, но не можем позволить себе дорогостоящие приобретения (путешествия, автомобиль и т. д.) без обращения к кредиту или предварительного накопления	0.03 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.02 (0.02)
Мать имеет высшее образование	0.03 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.002 (0.02)
Отец имеет высшее образование	0.08*** (0.02)	0.05** (0.02)	-0.04* (0.02)
Наличие работы (ref. – не работает)			
работа на полный день в университете	0.09 (0.08)	0.38*** (0.09)	0.51*** (0.08)
работа на полный день вне университета	0.01 (0.03)	0.11** (0.03)	0.39*** (0.03)
работа на неполный день в университете	0.03 (0.05)	0.27*** (0.06)	0.40*** (0.06)
работа на неполный день вне университета	0.12*** (0.02)	0.17*** (0.02)	0.21*** (0.02)
нерегулярные подработки в университете	0.02 (0.06)	0.22** (0.07)	0.53*** (0.06)
нерегулярные подработки вне университета	0.13*** (0.02)	0.11*** (0.02)	0.14*** (0.02)
R-квадрат	0.104	0.025	0.077

ности выступают мерой качества образовательного процесса с точки зрения использования эффективных преподавательских практик. Рассматриваются три типа студенческой вовлечённости: 1) вовлечённость в работу в классе, 2) социальная вовлечённость и 3) невовлечённость, относящиеся к трём аспектам учебной деятельности в университете: 1) распространённость активных форматов аудиторных занятий; 2) возможность получить позитивные эффекты от участия в обсуждениях и совместной учебной деятельности и 3) выполнение образовательных обязательств студентами.

На основе полученных результатов можно однозначно сказать, что высокий статус университета не гарантирует высокое качество образовательного процесса с точки зрения использования эффективных преподавательских практик. Мы обнаружили, что, напротив, учащиеся ведущих университетов имеют более низкую вовлечённость в работу в классе, что может свидетельствовать о преобладании пассивных форматов занятий в данных образовательных организациях. Кроме того, вовлечённость в социальные взаимодействия студентов в ведущих университетах сравнительно ниже, что может приводить к возникновению чувства изоляции и одиночества, а также к потере потенциальных положительных эффектов от обсуждений и совместной деятельности, предполагающихся в рамках конструктивистской парадигмы [41]. Полученные результаты соотносятся с выводами, которые были сделаны в рамках американских и корейских исследований [24–28] и говорят о том, что в вузах с высокой исследовательской активностью вовлечённость студентов ниже. Можно предположить, что в вузах с исследовательской направленностью, которой характеризуются российские ведущие университеты, финансовые и человеческие ресурсы прежде всего направлены на поддержание высокого уровня исследовательской и публикационной активности, поэтому преподавание уходит на второй план, что сказывается на

уровне вовлечённости студентов. Однако эта причина из разряда очевидных и «лежащих на поверхности». Вполне возможно, что за этими причинами кроются более сложные объяснения и процессы, которые нуждаются в дополнительных исследованиях. В частности, стоит убедиться, что за наблюдаемыми различиями не лежат причины методического характера, связанные, например, с различиями ответов студентов из разных вузов на вопросы об их вовлечённости. Возможно, студенты из ведущих университетов более критичны к себе или имеют более высокие ожидания от своей активности в университете, что может выражаться в заниженных оценках студенческой вовлечённости. Данная гипотеза требует проверки в будущих исследованиях.

Мы также обнаружили, что размер вуза может быть взаимосвязан со студенческой вовлечённостью. При этом, судя по нашим результатам, наиболее вовлечёнными в работу в классе и одновременно невовлечёнными оказались студенты в вузах с размером от 1000 до 3500 студентов, а размер вуза менее 1000 человек имел отрицательную взаимосвязь с невовлечённостью. Размер эффекта и статистическая значимость не позволяют говорить о сильной взаимосвязи, а направления связи не совпадают с результатами, полученными в американском контексте [32] и опасениями, озвученными в ряде работ, о том, что в больших университетах доступность преподавателей ниже, что приводит к низкой вовлечённости [12; 13]. Поэтому полученные результаты требуют дальнейших исследований для уточнения выводов и объяснения наблюдаемых различий.

Стоит также отметить, что существенность вклада институциональных характеристик по сравнению с индивидуальными, дисциплинарными и национальными факторами также требует дальнейших исследований. Хотя некоторые предыдущие исследования предполагают, что этот вклад несущественен [32; 33], наличие столь значимых различий в вовлечённости между ведущими

российскими университетами и остальными вузами требует глубокого анализа. При этом некоторые исследователи (например, [46]) отмечают, что, во-первых, институциональная структура вуза (тип и статус вуза, селективность, размер) может иметь не прямое влияние на вовлечённость, а опосредованное (через другие важные переменные). Во-вторых, они утверждают, что большее влияние на вовлечённость и опыт студентов может иметь не институциональная структура вуза, а организационный контекст (преподавательская культура, реализуемая образовательная политика и т. д.) [46]. Поэтому будущие исследования могут быть направлены на изучение взаимосвязи между вовлечённостью студентов и характеристиками организационного контекста вузов.

Важно отметить, что в рамках статьи мы говорим только о форматах учебной работы и организации образовательного процесса. Мы не затрагиваем качество учебных материалов и содержания учебных курсов в университетах, которое может различаться в разных типах вузов и может стать предметом изучения в других исследованиях. Кроме того, полученные результаты позволяют только сформулировать гипотезы об отличиях в организации обучения в разных типах российских университетов. Необходимы дальнейшие исследования, направленные на объяснение причин различий в студенческой вовлечённости, которые могут быть проведены с использованием как качественной, так и количественной методологии.

В качестве рекомендаций для образовательной политики можно предложить интервенции, направленные на увеличение доли активных форматов учебной активности и поощрение взаимодействий между преподавателями и студентами. Отдельно для ведущих вузов, преподаватели которых могут иметь высокую занятость в научно-исследовательских проектах, можно рекомендовать мероприятия, направленные на повышение ценности преподавательской деятельности, курсы повышения преподава-

тельского мастерства и площадки для обмена преподавательским опытом. Кроме того, стоит рассмотреть возможность увеличения веса показателей качества образовательного процесса в вузах в государственных конкурсах, направленных на идентификацию ведущих университетов и поддержку их. Включение подобных показателей будет способствовать большему вниманию университетов к выстраиванию продуктивного образовательного процесса, предполагающего высокую вовлечённость студентов. При этом такими показателями не могут быть сами индикаторы студенческой вовлечённости, поскольку они могут быть фальсифицированы вузами [35]. Важно разработать валидные показатели качества образовательного процесса, которые могут быть использованы в рамках таких конкурсов. А подход по оценке студенческой вовлечённости лучше всего использовать в качестве инструмента самодиагностики и выявления проблем и возможностей для улучшения [35].

Литература

1. *Роцин С.Ю., Рудаков В.Н.* Влияние «качества» вуза на заработную плату выпускников // Вопросы экономики. 2016. № 8. С. 74–95. DOI: 10.32609/0042-8736-2016-8-74-95
2. *Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В.* Дифференциация качества высшего образования и заработных плат выпускников в России // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 161–190. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-1-161-190
3. *Milla J.* The Canadian university selectivity premium // Review of Economic Analysis. 2018. No. 10. P. 313–349. URL: <https://srn.com/abstract=3387420> (дата обращения: 21.10.2023).
4. *Mountjoy J., Hickman B.* The Returns to College (s): Estimating Value-Added and Match Effects in Higher Education // National Bureau of Economic Research. 2020. Working Paper No. 29276. URL: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29276/w29276.pdf (дата обращения: 21.10.2023).
5. *Франтусова Н.В., Князев Е.А.* Институциональный ландшафт высшего образования

- в России: ключевые векторы развития // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2013. Т. 8. № 1. С. 264–273. URL: <https://iorj.hse.ru/data/2013/04/10/1297550928/12.pdf> (дата обращения: 21.10.2023).
6. *Agasisti T., Shibanova E., Platonova D., Lisyutkin M.* The Russian Excellence Initiative for higher education: A nonparametric evaluation of short-term results // *International Transactions in Operational Research*. 2020. Vol. 27. No. 4. P. 1911–1929. DOI: 10.1111/itor.12742
 7. *Platonova D., Semyonov D.* Russia: The institutional landscape of Russian higher education // *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*. J. Huisman et al. (eds.). Palgrave Studies in Global Higher Education. 2018. P. 337–362. DOI: 10.1007/978-3-319-52980-6_13
 8. *Westrick P.A., Le H., Robbins S.B., Radunzel J.M., Schmidt F.L.* College performance and retention: A meta-analysis of the predictive validities of ACT[®] scores, high school grades, and SES // *Educational Assessment*. 2015. Vol. 20. No. 1. P. 23–45. DOI: 10.1080/10627197.2015.997614
 9. *Pascarella E.* Cognitive Effects of Community Colleges & Four-Year Colleges // *Community College Journal*. 1996. Vol. 66. No. 3. P. 35–39. DOI: 10.2307/1164271
 10. *Loyalka P., Liu O.L., Li G., Kardanova E., Chirikov I., Hu S. et al.* Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia and the United States // *Nature Human Behaviour*. 2021. Vol. 5. No. 7. P. 892–904. DOI: 10.1038/s41562-021-01062-3
 11. *Обчинников М.Н.* Об оценивании деятельности университетов и показателях эффективности программ развития // *Университетское управление: практика и анализ*. 2012. № 1. С. 25–30. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/553/554> (дата обращения: 21.10.2023).
 12. *Astin A.W.* What Matters in College? Four Critical Years Revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. 512 p. ISBN-10: 078790838X. ISBN-13: 978-0787908386.
 13. *Chickering A.W., Reisser L.* Education and Identity (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 1993. 576 p. ISBN-10: 1555425917, ISBN-13: 978-1555425913.
 14. *McCormick A.C.* Toward reflective accountability: Using NSSE for accountability and transparency // *New Directions for Institutional Research*. 2009. Vol. 2009. No. 141. P. 97–106. DOI: 10.1002/ir.289
 15. *McCormick A.C., Kinzie J., Gonyea R.M.* Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education // M. B. Paulsen (Ed.) *Higher education: Handbook of theory and research*. 2013. Vol. 28. The Netherlands: Springer. P. 47–92. DOI: 10.1007/978-94-007-5836-0_2
 16. *Pace R.C.* Measuring the quality of student effort // *Current Issues in Higher Education*. 1980. Vol. 2. No. 1. P. 10–16.
 17. *Pace C.R.* Measuring the quality of college student experiences: An account of the development and use of the college student experiences. Questionnaire. University of California, Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, 1984. 136 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255099.pdf> (дата обращения: 21.10.2023).
 18. *Astin A.W.* Student involvement: A developmental theory for higher education // *Journal of College Student Personnel*. 1984. Vol. 25. No. 4. P. 297–308.
 19. *Kub G.D.* What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices // *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2003. Vol. 35. No. 2. P. 24–32. DOI: 10.1080/00091380309604090
 20. *Kub G.D., Kinzie J.L., Buckley J.A., Bridges B.K., Hayek J.C.* What matters to student success: A review of the literature (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative, 2006. 151 p. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c7816b087310dff85c425873a4b82485fbc2578> (дата обращения: 21.10.2023).
 21. *Krause K.L., Coates H.* Students' engagement in first-year university // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2008. Vol. 33. No. 5. P. 493–505. DOI: 10.1080/02602930701698892
 22. *Kub G.D.* What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness // *Peer Review*. 2007. Vol. 9. No. 1. P. 4–8. URL: <https://www.studocu.com/ph/document/harris-memorial-college/education/what-student-engagement-data-tell-us-about-college-readiness/57134058> (дата обращения: 21.10.2023).
 23. *Pike G.R., Kub G.D.* A typology of student engagement for American colleges and universities // *Research in Higher Education*. 2005.

- Vol. 46. No. 2. P. 185–209. DOI: 10.1007/s11162-004-1599-0
24. *Hu S., Kub G.D.* Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics // *Research in Higher Education*. 2002. Vol. 43. No. 5. P. 555–574. DOI: 10.1023/A:1020114231387
 25. *Kub G.D., Hu S.* Learning productivity at research universities // *The Journal of Higher Education*. 2001. Vol. 72. No. 1. P. 1–28. DOI: 10.1080/00221546.2001.11778862
 26. *Pascarella E. T., Wolniak G. C., Cruce T. M., Blaich C. F.* Do liberal arts colleges really foster good practices in undergraduate education? // *Journal of College Student Development*. 2004. Vol. 45. No. 1. P. 57–74. DOI: 10.1353/csd.2004.0013
 27. *Zhao C.M., Kub G.D.* Adding Value: Learning Communities and Student Engagement // *Research in Higher Education*. 2004. Vol. 45. No. 2. P. 115–138. DOI: 10.1023/B:RIHE.0000015692.88534.de
 28. *Choi B.K., Rhee B.S.* The Influences of Student Engagement, Institutional Mission, and Cooperative Learning Climate on the Generic Competency Development of Korean Undergraduate Students // *Higher Education*. 2014. Vol. 67. No. 1. P. 1–18. DOI: 10.1007/s10734-013-9637-5
 29. *Pascarella E.T., Terenzini P.T.* How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research (Vol. 1). San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 894 p. ISBN-10: 9781555423384, ISBN-13: 978-1555423384.
 30. *Pascarella E.T., Terenzini P.T.* How College Affects Students: A Third Decade of Research (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass, 2005. 848 p. ISBN-10: 0787910449, ISBN-13: 978-0787910440.
 31. *Toutkoushian R.K., Smart J.C.* Do institutional characteristics affect student gains from college? // *Review of Higher Education*. 2001. Vol. 25. No. 1. P. 39–61. DOI: 10.1353/rhe.2001.0017
 32. *Porter S.R.* Institutional structures and student engagement // *Research in Higher Education*. 2006. Vol. 47. No. 5. P. 521–558. DOI: 10.1007/s11162-005-9006-z
 33. *Pike G.R., Kub G.D., McCormick A.C., Ethington C.A., Smart J.C.* If and when money matters: The relationships among educational expenditures, student engagement and students' learning outcomes // *Research in Higher Education*. 2011. Vol. 52. No. 1. P. 81–106. DOI: 10.1007/s11162-010-9183-2
 34. *Абрамов, М.О., Баранников К.А., Груздев И.А., Жихарев Д.А., Лешуков О.В. и др.* Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фруммин. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. 46 с. URL: http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/KO_doklad.pdf (дата обращения: 21.10.2023).
 35. *Малошюнок Н.Г.* Студенческая вовлечённость как инструмент оценки качества образования в российских университетах // *Университетское управление: практика и анализ*. 2023. Т. 27. № 2. С. 45–58. DOI: 10.15826/umpra.2023.02.012
 36. *Gilardi S., Guglielmetti C.* University Life of non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition // *The Journal of Higher Education*. 2011. Vol. 82. No. 1. P. 33–53. DOI: 10.1080/00221546.2011.11779084
 37. *Shcheglova I., Gorbunova E., Chirikov I.* The role of the first-year experience in student attrition // *Quality in Higher Education*. 2020. Vol. 26. No. 3. P. 307–322. DOI: 10.1080/13538322.2020.1815285
 38. *Chickering A.W., Gamson Z.F.* Seven principles for good practice in undergraduate education // *AAHE Bulletin*. 1987. Vol. 39. No. 7. P. 3–7.
 39. *Hartikainen S., Rintala H., Pylväs L., Nokelainen P.* The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: A Review of Research in Engineering Higher Education // *Education Sciences*. 2019. Vol. 9. No. 4. P. 276. DOI: 10.3390/educsci9040276
 40. *Tinto V.* Exploring the Character of Student Persistence in Higher Education: The Impact of Perception, Motivation, and Engagement // A.L. Reschly, S.L. Christenson (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Cham: Springer. 2022. P. 357–379. DOI: 10.1007/978-3-031-07853-8_17.
 41. *Wulf C.* From teaching to learning: Characteristics and challenges of a student-centered learning culture // H. A. Mieg (ed.), *Inquiry-based learning—undergraduate research*. 2019. P. 47–55. DOI: 10.1007/978-3-030-14223-0_5
 42. *Brint S., Cantwell A.M.* Conceptualizing, measuring, and analyzing the characteristics of academically disengaged students: Results from UCUES 2010 // *Journal of College Student Development*. 2014. Vol. 55. No. 8. P. 808–823. DOI: 10.1353/csd.2014.0080

43. Bowman N.A. Can 1st-Year College Students Accurately Report Their Learning and Development? // *American Educational Research Journal*. 2010. Vol. 47. No. 2. P. 466–496. DOI: 10.3102/0002831209353595
44. Conway J.M., Lance C.E. What Reviewers Should Expect from Authors Regarding Common Method Bias in Organizational Research // *Journal of Business and Psychology*. 2010. Vol. 25. No. 3. P. 325–334. DOI: 10.1007/s10869-010-9181-6
45. Zilvinskis J., Masseria A.A., Pike G.R. Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement // *Research in Higher Education*. 2017. Vol. 58. No. 8. P. 880–903. DOI: 10.1007/s11162-017-9450-6
46. Ro H.K., Terenzini P.T., Yin A.C. Between-college effects on students reconsidered // *Research in Higher Education*. 2013. Vol. 54. No. 3. P. 253–282. DOI: 10.1007/s11162-012-9269-0

Благодарности. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Статья поступила в редакцию 24.10.2023
Принята к публикации 28.11.2023

References

- Roshchin, S.Y., Rudakov, V.N. (2016). The Effect of University Quality on Graduates' Wages. *Voprosy Ekonomiki = The Economics Issues*. No. 8, pp. 74-95, doi: 10.32609/0042-8736-2016-8-74-95 (In Russ.).
- Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Y., Solntsev, S.A., Travkin, P.V. (2023). The Differentiation of Quality in Higher Education and Graduates' Wages in Russia. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 161-190, doi: 10.17323/1814-9545-2023-1-161-190 (In Russ., abstract in Eng.).
- Milla, J. (2018). The Canadian University Selectivity Premium. *Review of Economic Analysis*. No. 10, pp. 313-349. Available at: <https://ssrn.com/abstract=3387420> (accessed: 21.10.2023).
- Mountjoy, J., Hickman, B. (2020). The Returns to College (s): Estimating Value-Added and Match Effects in Higher Education. *National Bureau of Economic Research*. Working Paper No. 29276. Available at: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29276/w29276.pdf (accessed: 21.10.2023).
- Drantusova, N.V., Kniazev, E.A. (2013). Institutional Landscape of the Higher Education in Russia: Vectors of Development. *Vestnik mezhdunarodnikh organizatsiy: obrazovanie, nauka, novaya ekonomika = International Organisations Research Journal*. Vol. 8, no. 1, pp. 264-273. Available at: <https://iorj.hse.ru/data/2013/04/10/1297550928/12.pdf> (accessed: 21.10.2023). (In Russ.).
- Agasisti, T., Shibanova, E., Platonova, D., Lisyutkin, M. (2020). The Russian Excellence Initiative for Higher Education: A Nonparametric Evaluation of Short-Term Results. *International Transactions in Operational Research*. Vol. 27, no. 4, pp. 1911-1929, doi: 10.1111/itor.12742
- Platonova, D., Semyonov, D. (2018) Russia: The Institutional Landscape of Russian Higher Education. In: J. Huisman et al. (eds.), *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*. Palgrave Studies in Global Higher Education. Pp. 337-362, doi: 10.1007/978-3-319-52980-6_13
- Westrick, P.A., Le, H., Robbins, S.B., Radunzel, J.M., Schmidt, F.L. (2015). College Performance and Retention: A Meta-Analysis of the Predictive Validities of ACT® Scores, High School Grades, and SES. *Educational Assessment*. Vol. 20, no. 1, pp. 23-45, doi: 10.1080/10627197.2015.997614
- Pascarella, E. (1996). Cognitive Effects of Community Colleges & Four-Year Colleges. *Community College Journal*. Vol. 66, no. 3, pp. 35-39, doi: 10.2307/1164271

10. Loyalka, P., Liu, O.L., Li, G., Kardanova, E., Chirikov, I., Hu, S., et al. (2021). Skill Levels and Gains in University STEM Education in China, India, Russia and the United States. *Nature Human Behaviour*. Vol. 5, no. 7, pp. 892-904, doi: 10.1038/s41562-021-01062-3
11. Ovchinnikov, M.N. (2012). The Evaluation of University Activity and Indicators of Effectiveness in Programs of Development. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 1, pp. 25-30. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/553/554> (accessed: 21.10.2023). (In Russ.).
12. Astin, A.W. (1997) *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass. 512 p. ISBN-10: 078790838X. ISBN-13: 978-0787908386.
13. Chickering, A.W., Reisser, L. (1993). *Education and Identity* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass. 576 p. ISBN-10: 1555425917, ISBN-13: 978-1555425913.
14. McCormick, A.C. (2009). Toward Reflective Accountability: Using NSSE for Accountability and Transparency. *New Directions for Institutional Research*. Vol. 2009, no. 141, pp. 97-106, doi: 10.1002/ir.289
15. McCormick, A.C., Kinzie, J., Gonyea, R.M. (2013). Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. In: M.B. Paulsen (Ed.) *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. 28. The Netherlands: Springer. Pp. 47-92, doi: 10.1007/978-94-007-5836-0_2
16. Pace, R.C. (1980). Measuring the Quality of Student Effort. *Current Issues in Higher Education*. Vol. 2, no. 1, pp. 10-16.
17. Pace, C.R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences: An account of the development and use of the college student experiences. questionnaire*. University of California, Higher Education Research Institute, Graduate School of Education. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255099.pdf> (accessed: 21.10.2023).
18. Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*. Vol. 25, no. 4, pp. 297-308.
19. Kuh, G.D. (2003). What We're Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 35, no. 2, pp. 24-32, doi: 10.1080/00091380309604090
20. Kuh, G.D., Kinzie, J.L., Buckley, J.A., Bridges, B.K., Hayek, J.C. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature* (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. 151 p. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c7816b087310dfc85c425873a4b82485fbc2578> (accessed: 21.10.2023).
21. Krause, K.L., Coates, H. (2008). Students' Engagement in First-Year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 33, no. 5, pp. 493-505, doi: 10.1080/02602930701698892
22. Kuh, G.D. (2007). What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness. *Peer Review*. Vol. 9, no. 1, pp. 4-8. Available at: <https://www.studocu.com/ph/document/harris-memorial-college/education/what-student-engagement-data-tell-us-about-college-readiness/57134058> (accessed: 21.10.2023).
23. Pike, G.R., Kuh, G.D. (2005). A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education*. Vol. 46, no. 2, pp. 185-209, doi: 10.1007/s11162-004-1599-0
24. Hu, S., Kuh, G.D. (2002). Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. *Research in Higher Education*. Vol. 43, no. 5, pp. 555-574, doi: 10.1023/A:1020114231387
25. Kuh, G.D., Hu, S. (2001). Learning Productivity at Research Universities. *The Journal of Higher Education*. Vol. 72, no. 1, pp. 1-28, doi: 10.1080/00221546.2001.11778862

26. Pascarella, E.T., Wolniak, G.C., Cruce, T.M., Blaich, C.F. (2004). Do Liberal Arts Colleges Really Foster Good Practices in Undergraduate Education? *Journal of College Student Development*. Vol. 45, no. 1, pp. 57-74, doi: 10.1353/csd.2004.0013
27. Zhao, C.M., Kuh, G.D. (2004). Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education*. Vol. 45, no. 2. pp. 115-138, doi: 10.1023/B:RIHE.0000015692.88534.de
28. Choi, B.K., Rhee, B.S. (2014). The Influences of Student Engagement, Institutional Mission, and Cooperative Learning Climate on the Generic Competency Development of Korean Undergraduate Students. *Higher Education*. Vol. 67, no. 1, pp. 1-18, doi: 10.1007/s10734-013-9637-5
29. Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
30. Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass. 848 p. ISBN-10: 0787910449, ISBN-13: 978-0787910440.
31. Toutkoushian, R.K., Smart, J.C. (2001). Do Institutional Characteristics Affect Student Gains From College? *Review of Higher Education*. Vol. 25, no. 1, pp. 39-61, doi: 10.1353/rhe.2001.0017
32. Porter, S.R. (2006). Institutional Structures and Student Engagement. *Research in Higher Education*. Vol. 47, no. 5, pp. 521-558, doi: 10.1007/s11162-005-9006-z
33. Pike, G.R., Kuh, G.D., McCormick, A.C., Ethington, C.A., Smart, J.C. (2011) If and When Money Matters: The Relationships among Educational Expenditures, Student Engagement and Students' Learning Outcomes. *Research in Higher Education*. Vol. 52, no. 1, pp. 81-106, doi: 10.1007/s11162-010-9183-2
34. Abramova, M.O., Barannikov, K.A., Gruzdev, I.A., Zhikharev, D.A., Leshukov, O.V. et al. (2021). *Quality of Education in Russian Universities: What We Understand in the Pandemic Period*. Ed. by E.A. Sukhanova, I.D. Froumin. Tomsk: Tomsk State University Publishing House. Available at: http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/KO_doklad.pdf (accessed: 21.10.2023). (In Russ.).
35. Maloshonok, N.G. (2023). Student Engagement as an Instrument of Assessing the Quality of Education in Russian Universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 27, no. 2, pp. 45-58, doi: 10.15826/umpa.2023.02.012. (In Russ., abstract in Eng.).
36. Gilardi, S., Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*. Vol. 82, no. 1, pp. 33-53, doi: 10.1080/00221546.2011.11779084
37. Shcheglova, I., Gorbunova, E., Chirikov, I. (2020). The Role of the First-Year Experience in Student Attrition. *Quality in Higher Education*. Vol. 26, no. 3, pp. 307-322, doi: 10.1080/13538322.2020.1815285
38. Chickering, A.W., Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*. Vol. 39, no. 7, pp. 3-7.
39. Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., Nokelainen, P. (2019). The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: A Review of Research in Engineering Higher Education. *Education Sciences*. Vol. 9, no. 4, pp. 276, doi: 10.3390/educsci9040276
40. Tinto, V. (2022). Exploring the Character of Student Persistence in Higher Education: The Impact of Perception, Motivation, and Engagement. In: A.L. Reschly, S.L. Christenson (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Cham: Springer. Pp. 357-379, doi: 10.1007/978-3-031-07853-8_17
41. Wulf, C. (2019). From Teaching to Learning: Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. In: H.A. Mieg (ed.), *Inquiry-based Learning—Undergraduate Research*. Pp. 47-55, doi: 10.1007/978-3-030-14223-0_5

42. Brint, S., Cantwell, A.M. (2014). Conceptualizing, Measuring, and Analyzing the Characteristics of Academically Disengaged Students: Results from UCUES 2010. *Journal of College Student Development*. Vol. 55, no. 8, pp. 808-823, doi: 10.1353/csd.2014.0080
43. Bowman, N.A. (2010). Can 1st-Year College Students Accurately Report Their Learning and Development? *American Educational Research Journal*. Vol. 47, no. 2, pp. 466-496, doi: 10.3102/0002831209353595
44. Conway, J.M., Lance, C.E. (2010). What Reviewers Should Expect from Authors Regarding Common Method Bias in Organizational Research. *Journal of Business and Psychology*. Vol. 25, no. 3, pp. 325-334, doi: 10.1007/s10869-010-9181-6
45. Zilvinskis, J., Masseria, A.A., Pike, G.R. (2017). Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement. *Research in Higher Education*. Vol. 58, no. 8, pp. 880-903, doi: 10.1007/s11162-017-9450-6
46. Ro, H.K., Terenzini, P.T., Yin, A.C. (2013). Between-College Effects on Students Reconsidered. *Research in Higher Education*. Vol. 54, no. 3, pp. 253-282, doi: 10.1007/s11162-012-9269-0

Acknowledgments. Support from the Basic Research Program of the National Research University Higher School of Economics is gratefully acknowledged.

*The paper was submitted 24.10.2023
Accepted for publication 28.11.2023*



Science Index РИНЦ-2022

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	10,544
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	9,885
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	9,837
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,060
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	8,028
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	7,998
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	6,586
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	6,319
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	6,118
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	4,077
ПЕДАГОГИКА	3,295
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	3,229

Влияние педагогической рефлексии на проектирование образовательно-профессиональных планов будущих учителей

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-65-87

Головчин Максим Александрович – канд. экон. наук, старший научный сотрудник Центра социально-демографических исследований, ORCID ID: 0000-0002-7813-5170, SPIN-код: 7613-5995, mag82@mail.ru

Вологодский научный центр Российской академии наук (ФГБУН ВолНЦ РАН), Вологда, Россия

Адрес: 160014, г. Вологда, ул. Горького, д. 56а

***Аннотация.** В статье анализируется уровень сформированности педагогической рефлексии у студентов, обучающихся по педагогическим специальностям, а также обобщается характер влияния педагогической рефлексии на образовательно-профессиональные планы будущих учителей после получения диплома. В исследовании автор рассматривает педагогическую рефлексию как «предстартовое состояние» специалиста, воплощённое в метакомпетенции, которая позволяет оценить свои профессионально значимые знания и умения как достаточные или недостаточные для работы по полученной специальности.*

В рамках исследования было сформировано видение природы и структуры феномена педагогической рефлексии, базирующееся на компетентностном подходе. Был предложен алгоритм оценки уровня сформированности педагогической рефлексии у студентов, основанный на применении факторного анализа. Алгоритм был апробирован на данных анкетного опроса, проведённого в 2023 г. ФГБУН ВолНЦ РАН среди обучающихся по педагогическим направлениям на территории Вологодской области. В результате апробации выявлено, что после получения диплома студенты с критической рефлексией чаще остальных желают связать свою жизнь с работой в школе и видят в педагогической профессии будущее своих детей. Студенты с умеренной и слабой рефлексией менее склонны проектировать соответствующие планы. В ходе дальнейшего обобщения разработана процессуальная модель влияния педагогической рефлексии на профессиональное развитие выпускника вуза.

Научная новизна исследования состоит в новом ракурсе постановки вопроса о педагогической рефлексии как факторе образовательно-профессионального выбора; авторской методике обобщения уровня сформированности профессиональной рефлексии в рамках факторного анализа; концептуальной модели, описывающей влияние рефлексии на профессиональное развитие выпускника, акцентирующей внимание на «мягких» механизмах, которые можно использовать для решения кадровых проблем системы образования. В статье

предложен комплекс подходов по решению проблем подготовки рефлексизирующих учителей, которые могут быть внедрены в управленческую практику.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, студенты, факторный анализ, социологическое анкетирование, концептуальная модель

Для цитирования. Головчин М.А. Влияние педагогической рефлексии на проектирование образовательно-профессиональных планов будущих учителей // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 65–87. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-65-87

The influence of pedagogical reflection on design educational and professional plans of future teachers

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-65-87

Maksim A. Golovchin – Cand. Sci. (Economics), Senior Researcher at the Center for Socio-Demographic Research, ORCID ID: 0000-0002-7813-5170, SPIN code: 7613-5995, mag82@mail.ru
Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences, Vologda, Russia
Address: 56a, Gorky St., 160014 Vologda

Abstract. The article analyzes the level of formation of pedagogical reflection among graduates studying the pedagogical specialties, and also generalizes the nature of the influence of pedagogical reflection on the educational and professional plans of future teachers after receiving a diploma. In the study, the author considers pedagogical reflection as a pre-start state of a specialist, embodied in meta-competence, which allows one to assess one's professional knowledge and skills as sufficient or insufficient to work in the acquired specialty.

As a part of the study, a vision of the nature and structure of the phenomenon of pedagogical reflection founded on a competency-based approach was formed. The algorithm was proposed for assessing the level of formation of pedagogical reflection among graduates based on the use of factor analysis. The algorithm was tested on data from a questionnaire survey conducted in 2023 by the Voluntary Research Center of the Russian Academy of Sciences (RAS) among graduates studying to become teachers in the Vologda region. As a result of testing, it was revealed that after receiving a diploma, graduates with critical reflection more often than others want to connect their lives with work at school and see the future of their children in the teaching profession. Graduates with moderate and weak reflection are less likely to design appropriate plans. In the course of further generalization, a procedural model of the influence of pedagogical reflection on the professional development of a university graduate was developed.

The scientific novelty of the study lies in the new perspective of posing the question of pedagogical reflection as a factor in educational and professional choice; the author's methodology for summarizing the level of formation of professional reflection within the framework of factor analysis; a conceptual model that describes the influence of reflection on the professional development of a graduate, focusing on "soft" mechanisms that can be used to solve personnel problems in the education system. The article proposes a set of approaches to solving the problems of training reflective teachers, which can be introduced into management practice.

Keywords: pedagogical reflection, students, factor analysis, sociological survey, conceptual model

For citation: Golovchin, M.A. (2023). The influence of pedagogical reflection on design educational and professional plans of future teachers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 65-87, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-65-87

Введение

В начале каждого учебного года одними из самых обсуждаемых вопросов традиционно становятся кадровые проблемы системы образования, особенно общеобразовательной школы. Так, эксперты оценивают недостаток учителей в школах в 2023/24 учебном году как «не катастрофический», но вполне ощутимый. По данным Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований РАНХиГС, в регионах Российской Федерации стабильно не хватает чуть больше 3% учителей школ [1]. Свою роль в формировании этих проблем вносит выход учителей из своей профессии. В 2023 г. 14% российских педагогов выразили мнение, что их ничего уже не привлекает в школе, 80% учителей не видят дальнейших перспектив карьерного роста [2].

Вполне естественно, что в процессе поиска причин подобной ситуации акцент, в том числе, ставится на системе подготовки педагогических кадров. Одни эксперты говорят о несоответствии общих объёмов подготовки реальным потребностям образования [2]. Другая часть экспертного сообщества отмечает снижение качества теоретической подготовки к профессии педагога в вузах [3] и низкий уровень адаптированности молодых специалистов к особенностям учительской профессии [4]. В то же время существенный пласт проблем трудоустройства выпускников педагогических вузов лежит в области несформированности не только предметных, но и профессионально значимых для педагога личностных качеств, таких как организационно-методические, гностические, проектные, конструктивные и специальные умения (стремление к творчеству, новациям, коммуникабельность т.д.) [5]. Вместе с тем именно эти качества позволяют формировать в сознании педагога «образ Я» и рас-

сматривать свои перспективы в профессии в положительном ключе.

Среди вышеназванных профессионально значимых качеств особое место отводится педагогической рефлексии как способности оценивать свои преимущества и недостатки как учителя, использовать соответствующие выводы в работе. Подобное внимание обусловлено, с одной стороны, бесспорной важностью этого качества; с другой, недостаточной заботой о формировании рефлексии в системе подготовки кадров. Так, в исследовании Г.Ф. Бактагировой было выявлено, что молодые учителя, которые недавно окончили вуз, обладают сравнительно меньшим уровнем сформированности педагогической рефлексии, чем их более старшие коллеги [6, с. 146–149].

В исследовании автор останавливается на весьма неожиданной стороне проблематики профессиональной рефлексии, обозначив вопрос, влияет ли способность к рефлексии у будущего учителя на его планы после получения диплома. С точки зрения автора, этот ракурс несправедливо недооценён в современной общественной науке. В качестве основы гипотезы данного исследования рассматривается тезис, предложенный в 2018 г. в работе В.А. Жилиной: «отсутствие критического самоанализа может означать потерю профессиональной самоидентификации» [7, с. 59–65]. Другими словами, автор предполагает, что в том случае, если будущий учитель не считает, что надлежаще владеет профессионально значимыми компетенциями, то он не сможет осознать себя в качестве педагога, поэтому он не сформирует планы на трудоустройство по специальности, на дальнейшее овладение педагогической профессией, а также на формирование педагогической традиции. Всё это может объяснить низкую устойчивость в профессии молодых педагогов.

Цель исследования – на примере студентов вузов Вологодской области оценить уровень сформированности педагогической рефлексии у будущих педагогов и охарактеризовать, каким образом этот уровень оказывает влияние на проектирование образовательных (продолжение обучения на следующих образовательных ступенях) и профессиональных (выход на рынок труда; желание, чтобы дети продолжили профессиональную традицию) планов.

Для достижения цели исследования последовательно решены следующие задачи: определён подход к категории «профессиональная рефлексия» как многокомпонентной метакомпетенции, опирающейся на самооценку профессионально значимых качеств учителя; с опорой на авторский подход предложена и описана методика классификации студентов по уровням сформированности педагогической рефлексии (критический, умеренный, слабый) с помощью факторного анализа; проведён факторный анализ самооценок сформированности профессионально-значимых компетенций на данных опроса студентов, обучающихся в вузах Вологодской области по педагогическим специальностям; проанализированы образовательно-профессиональные планы после получения диплома у студентов, владеющих педагогической рефлексией на разном уровне; сформирована концептуальная модель влияния педагогической рефлексии на профессиональное развитие выпускника вуза.

В исследовании автор опирается на подход, рассматривающий педагогическую рефлексия не только как профессиональную, но и предпрофессиональную метакомпетенцию, которой обладают те, кто только ещё готовится выйти на рынок труда. От результатов формирования этой метакомпетенции зависит, сможет ли молодой специалист сформировать «образ Я» как конкурентоспособного педагога, закрепиться в профессии и создать долгосрочные планы на трудоустройство в образовании своих детей.

Теоретико-методологические аспекты исследования

В середине XX в. в науке обратили внимание на особую роль рефлексии для профессионального развития. В частности, Д. Шён выделял три типа рефлексии: а) размышление в действии; б) размышление над действиями; в) размышление над тем, что мы пытаемся сделать и тем, что происходит на самом деле. Последний тип учёный включал в цикл профессиональных действий практикующего специалиста [8]. В трудовом контексте объектами рефлексии становятся содержание профессиональной деятельности и профессиональные задачи, а достигается она за счёт сформированности профессиональных компетенций [9, с. 185–198].

Одни учёные (М. Эраут и др.) называют профессиональную рефлексия «реактивным образованием» – частью непрерывного обучения специалиста, которая ориентирована на его прошлый трудовой опыт [10, с. 113–136]. Другие (Дж. Батлер, Ф. Кортаген, А. Васалос и др.) – специфической формой человеческого мышления, отправной точкой которого является прошлое и настоящее в профессии, а конечной точкой – будущее [11; 12]. Многие считают профессиональную рефлексия феноменом, который проявляет себя на нескольких уровнях – коммуникативном и интеллектуальном [13–15], социальном и научном [16], а также личностном и групповом [17–19]. Также американские учёные в рамках психологического исследования сумели увязать результативность процессов профессиональной рефлексии с достигнутым работниками уровнем социального благополучия [20, с. 221–242].

Зачастую в науке можно встретить идею о необходимости учёта рефлексии в образовательных программах при подготовке квалифицированных специалистов. Например, эксперимент, проведённый в 2021 г. в университетах Испании и Нидерландов, показал, что только 40% студентов обладают рефлексией на самом высоком (критическом) уровне [21, с. 73–85]. В своей статье

«Я рефлексирую, поэтому я... хороший профессионал» А. Каттанео и Э. Мотта защищают идею о том, что рефлексия необходима для развития профессиональной компетентности в любой профессии без исключения, поскольку она позволяет размышлять над опытом, применять эти размышления в управленческой деятельности и таким образом играет в процессе подготовки кадров не только познавательную, но и метапознавательную роль [22, с. 185–204]. Вместе с тем, нужно признать, что для одних профессий рефлексия особо важна, а для других – имеет скорее прикладное значение. Наглядным примером первой группы является профессия педагога.

Классику современной педагогики Д. Дьюи (1859–1952 гг.) принадлежит крылатая фраза: «учитель – это вечный ученик своей профессии» [23]. С 1980-х годов по настоящий день целый ряд учёных (С. Кун, Л.С. Шулман, М. Кёркко и др.) пишут о том, что именно для представителей педагогической профессии рефлексия является необходимым условием профессионального развития и успешного преподавания [24; 25].

В целом педагогическую рефлексию (далее – ПР) в науке изучают с точки зрения двух основных подходов. Первый (*деятельностный*) подход в качестве предмета исследования рассматривает категорию «рефлексивная деятельность» как алгоритм операций, который педагог совершает, размышляя над результатами своей профессиональной деятельности. Представители этого подхода (О.С. Расковолова, О.В. Калашникова, Т.В. Некрасова и др.) в качестве компонентов профессиональной рефлексии приводят операции, которые описывают деятельность учителя на уроке: получение новых знаний [26, с. 73–77]; освоение этих знаний, их конструирование, передача обучающимся и анализ [27]; осознание собственной большей осведомлённости [28, с. 178–182]; оценка своих личностных и профессиональных качеств, деятельности и мышления [29, с. 121–124]. Второй (*компетентностный*) подход

рассматривает категорию «рефлексивная компетентность» (или «аутопсихологическая компетентность» в терминологии Н.В. Кузьминой) [30]. Эта компетентность отражает владение педагогическим мастерством за счёт знания и владения механизмом рефлексии, способствующим адекватному развитию всех других видов профессиональной компетентности [31, с. 57–61]. Представители данного подхода (Е.А. Рыжкова, И.Ю. Шустова, Е.Г. Гуцу, Е.В. Кочетова, М.Д. Няголова, Т.А. Морозова и др.) в качестве компонентов ПР выделяют различные профессиональные компетенции, которые связаны со следующими качествами: с умением налаживать адекватную обратную связь в системе «педагог–обучающийся» [32, с. 61–68]; способностью к самоанализу своей профессиональной деятельности [33, с. 15–26]; стремлением проникнуть в сущность педагогических явлений и процессов, понять закономерности протекания педагогической деятельности, правильно оценить и вовремя скорректировать свою работу [34, с. 34–41] и т.д. Нельзя оставить без внимания и попытки объединения этих двух подходов в рамках построения интегративной теории профессиональной рефлексии (А.А. Бизяева, Г.С. Сухобская, Ю.В. Кушеверская) [35; 36].

В данном исследовании автор опирается на методологический подход, предложенный О.В. Алексеевой и её коллегами. Как и они, автор рассматривает категорию «профессиональной рефлексии» в свете самооценки уровня сформированности тех или иных профессионально-значимых компетенций, развиваемых у обучающихся по педагогическим специальностям [37, с. 15–20]. В рамках этого подхода автор рассматривает педагогическую рефлексию как *«предстартовое состояние» специалиста, воплощённое в многокомпонентной метакомпетенции, которая позволяет будущему педагогу оценить свои компетентностные преимущества и недостатки в выбранной профессии*. Рефлексия – это тот компонент компетентностной готовности к педагогиче-

ской деятельности, в котором система профессионального саморазвития пересекается с системами личностного саморазвития и педагогического общения [38, с. 43–52].

Педагогическая рефлексия в авторском понимании состоит из компонентов, в качестве которых рассматривается самооценка различных профессионально значимых компетенций педагога – от знания теории и методики педагогической деятельности до понимания основ управления образовательной организацией (табл. 1). Развитие каждого из компонентов ПР условно можно отнести к одному из трёх уровней – критическому, умеренному и слабому. Критическая рефлексия основана на оценке своих компетентностных возможностей в профессии, главным образом, как преимуществ. Условием формирования критической рефлексии является уверенность в своих силах и отличная теоретическая и методическая подготовка в вузе. Она превращает практикующего педагога из участника образовательного процесса в наблюдателя и критика и позволяет специалисту развиваться в педагогической профессии [39, с. 298–301]. Слабая рефлексия основана на оценке своих компетентностных возможностей в профессии, главным образом, как недостатков. В подобных условиях педагог может выступать исключительно в роли участника образовательных отношений, но не наблюдателя или критика. Умеренная рефлексия предполагает самооценку развития профессионально значимых компетенций на среднем уровне.

Авторское видение предмета изучения было положено в основу эмпирического исследования, в ходе которого автор обобщил уровень развития различных компонентов педагогической рефлексии в итоговый показатель и проверить его связь с процессом проектирования образовательно-профессиональных планов будущих учителей.

Материалы исследования

Для достижения цели исследования были использованы данные опроса, проведённо-

го среди студентов, обучающихся на очных отделениях выпускных курсов по педагогическим специальностям в системе профессионального образования Вологодской области. В регионе подготовкой учителей-предметников занимается два высших учебных заведения – Вологодский государственный университет (ВоГУ) и Череповецкий государственный университет (ЧГУ). Также подготовкой учителей для школы в регионе занимается сеть педагогических колледжей, которые готовят учителей начальных классов и педагогов дополнительного образования. Опрос был проведён в мае-июне 2023 г. в формате онлайн-анкетирования, в рамках которого специалистами ФГБУН «Вологодский научный центр РАН» (совместно с преподавательским составом образовательных организаций) был опрошен 131 студент этих заведений: в вузах – 40 чел., в колледжах – 91 чел. При формировании выборки учитывался признак равномерного распределения между различными уровнями профессионального образования. Социально-демографические характеристики при формировании выборки не учитывались, поскольку гендерное и возрастное распределение генеральной совокупности является однородным (склоняется в сторону молодых женщин).

В ходе опроса респондентам предлагался «чек-лист», состоящий из 15 профессионально-значимых компетенций, которые позволяют измерить выделенные в исследовании компоненты ПР. Студентам предлагалось оценить каждую компетенцию по шкале: обладаю знанием на высоком уровне / на среднем уровне / на низком уровне / не обладаю. Через несколько месяцев опрошенные студенты должны предположительно сдать выпускные экзамены и выйти на рынок труда, поэтому уровень сформированности у них оцениваемых компетенций рассматривался как окончательный.

Методы исследования

В исследовании автор предложил алгоритм действий по классификации наблюде-

Таблица 1

Table 1

Уровни сформированности компонентов педагогической рефлексии будущих учителей

Levels of formation of pedagogical reflection components of future teachers

№	Компонент	Уровень сформированности ПР			Слабый
		Критический	Умеренный	Умеренный	
1.	Самооценка способности проводить учебные занятия в соответствии с требованиями образовательных стандартов	Высокая самооценка знаний теории педагогической деятельности, детско-подростковой психологии	Средняя самооценка знаний теории педагогической деятельности, детско-подростковой психологии	Средняя самооценка знаний теории педагогической деятельности, детско-подростковой психологии	Низкая самооценка знаний теории педагогической деятельности, детско-подростковой психологии
2.	Самооценка способности использовать современные методы, технологии обучения и диагностики	Высокая самооценка знаний современных технологий работы с детьми школьного возраста, современных подходов к оценке образовательных достижений, компьютерной грамотности и технологий дистанционного обучения	Средняя самооценка знаний современных технологий работы с детьми школьного возраста, современных подходов к оценке образовательных достижений, компьютерной грамотности и технологий дистанционного обучения	Средняя самооценка знаний современных технологий работы с детьми школьного возраста, современных подходов к оценке образовательных достижений, компьютерной грамотности и технологий дистанционного обучения	Низкая самооценка знаний современных технологий работы с детьми школьного возраста, современных подходов к оценке образовательных достижений, компьютерной грамотности и технологий дистанционного обучения
3.	Самооценка способности решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся во внеучебной деятельности	Высокая самооценка знаний по организации внеурочной деятельности, дополнительного образования детей и проектной деятельности в школе	Средняя самооценка знаний по организации внеурочной деятельности, дополнительного образования детей и проектной деятельности в школе	Средняя самооценка знаний по организации внеурочной деятельности, дополнительного образования детей и проектной деятельности в школе	Низкая самооценка знаний по организации внеурочной деятельности, дополнительного образования детей и проектной деятельности в школе
4.	Самооценка готовности к методической и исследовательской деятельности	Высокая самооценка знаний методической работы и документооборота в школе, методологии педагогического исследования	Средняя самооценка знаний методической работы и документооборота в школе, методологии педагогического исследования	Средняя самооценка знаний методической работы и документооборота в школе, методологии педагогического исследования	Низкая самооценка знаний методической работы и документооборота в школе, методологии педагогического исследования
5.	Самооценка готовности к управленческой деятельности	Высокая самооценка знаний образовательного законодательства, управления и менеджмента образовательной организации	Средняя самооценка знаний образовательного законодательства, управления и менеджмента образовательной организации	Средняя самооценка знаний образовательного законодательства, управления и менеджмента образовательной организации	Низкая самооценка знаний образовательного законодательства, управления и менеджмента образовательной организации
6.	Самооценка готовности к коммуникации в педагогическом коллективе	Высокая самооценка знаний технологий коммуникации в трудовом коллективе и этики отношений в школе	Средняя самооценка знаний технологий коммуникации в трудовом коллективе и этики отношений в школе	Средняя самооценка знаний технологий коммуникации в трудовом коллективе и этики отношений в школе	Низкая самооценка знаний технологий коммуникации в трудовом коллективе и этики отношений в школе

Источник: разработано автором.

ний опроса в соответствии с уровнем сформированности ПР, основанный на применении методики стохастического факторного анализа [40]. Анализ проводился для определения взаимосвязей между компонентами ПР, агрегирования (сокращения размерности) переменных, отражающих уровень развития этих компонентов для последующей классификации.

В рамках анализа была реализована последовательность исследовательских шагов. Во-первых, произведён отбор факторов и подготовка метрики (информационного массива). Метрика состоит из нормированных по порядковой шкале значений переменных (по 131 наблюдению). Во-вторых, произведено извлечение и вращение факторов, в рамках которых проходил поиск корреляционных связей между нормированными переменными [40]. Для извлечения факторов использован метод главных компонент, который позволяет сократить данные на основе извлечения некоррелированных линейных комбинаций переменных и присваивает первому фактору максимальное количество объяснённой дисперсии [41, с. 141–147]. В качестве метода вращения использован варимакс с нормализацией Кайзера, который позволяет минимизировать число переменных с высокими нагрузками на каждый фактор [40]. В программной среде *IBM SPSS Statistics* была построена матрица парных корреляций R , которая отражает степень взаимосвязи между признаками и факторами. В-третьих, произведена калибровка оценочной модели. В результате построения корреляционной матрицы переменная «самооценка знаний по методологии педагогического исследования» показала устойчивую корреляцию сразу с двумя макрофакторами. Это означает, что применение этого показателя требует дальнейшей проверки (скорее всего он оказался не понят респондентами). В этой связи переменная была изъята из дальнейшего анализа и вновь построена корреляционная матрица. В откалиброванной матрице параметры были

сгруппированы по трём макрофакторам. В итоге в информационном массиве для каждого наблюдения было определено три значения в диапазоне от -4 до $+4$.

В завершении вычислений значения факторов были ранжированы с разбиением на три равные группы. Наименьший ранг (1) присваивался минимальным значениям, наибольший (3) – максимальным. После этого рассчитывалось итоговое значение ПР по следующей формуле:

$$i_n = \frac{F_1 + F_2 + F_3}{N}, \quad (1)$$

где i_n – итоговое значение сформированности ПР у студента, $n = 1, \dots, 131$ – порядковый номер наблюдения; F_1 – ранг макрофактора «Самооценка теоретических компетенций»; F_2 – ранг макрофактора «Самооценка практических компетенций»; F_3 – ранг макрофактора «Самооценка прикладных компетенций»; $N = 131$ – количество учитываемых макрофакторов.

В результате для всех без исключения учёных наблюдений было рассчитано одно итоговое значение, определяющее в соответствии с авторским подходом уровень педагогической рефлексии – критический (итоговое значение -3), умеренный (итоговое значение -2), низкий (итоговое значение -1).

Оценка модели производилась с помощью вычисления меры адекватности выборки по методу Кайзера – Майера – Олкина. Эта мера после калибровки составляет $0,858$, что, по оценкам экспертов, свидетельствует о высокой надёжности вычислений элементов корреляционной матрицы [43, с. 46–55].

Результаты исследования

Распределение ответов респондентов на вопросы «чек-листа» указало на наличие у студентов вузов из Вологодской области развитых рефлексивных способностей. Лишь статистически незначительная часть (менее 5%) заявила, что не обладает профессионально значимыми компетенциями (такими как знание методической работы и

документооборота в школе, современных технологий работы с детьми школьного возраста, подходов к оценке образовательных достижений, организации внеурочной деятельности, этики отношений в школе, образовательного законодательства). Необходимо отметить, что 10% опрошенных в вузах полностью не имеют представлений об основах менеджмента в образовательной организации (для сравнения в колледжах – 1%). Это говорит о скромном внимании к этому аспекту со стороны профессорско-преподавательского состава, что в будущем может свести на нет возможности молодых специалистов подниматься по карьерной лестнице и участвовать в управленческих процессах.

Студенты вузов проявляют большую уверенность в уровне собственных знаний в области компьютерной грамотности и технологий дистанционного обучения (58 и 68% из них соответственно высоко оценили сформированность этих компетенций), а также этики отношений в школе (55%); наименьшую уверенность – в области методической работы и документооборота (23%). Для сравнения: студенты колледжей наиболее высоко оценивают собственные знания в области коммуникации в трудовом коллективе и организации внеурочной деятельности (поскольку определённая часть из них обучается по специальности «педагог дополнительного образования»), а наименее высоко – в сфере управления и менеджмента образовательной организации. Вместе с тем частотные распределения по каждой компетенции пока не дают возможности судить об уровне педагогической рефлексии студентов. Поэтому, далее стоит остановиться на результатах факторного анализа социологических данных.

Факторный анализ позволил провести классификацию наблюдений по признаку сформированности педагогической рефлексии (рис. 1). Среди студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям, *критический* уровень ПР характерен для наименьшей доли респондентов (13%). Безус-

ловно, студентам сложно воспринимать полученные в процессе обучения компетенции как профессиональные преимущества, что до конца не позволяет им отождествлять себя с педагогами. Для большей части (70%) как раз характерен *умеренный* уровень ПР, что, впрочем, вполне соотносится с выводами исследования М. Хоммеля и его коллег, которые проводили замеры уровня профессиональной рефлексии на примере выборки студентов из Германии и Швейцарии [43]. *Слабым* уровнем ПР обладает 18% студентов вузов. Для сравнения: в колледжах подобный уровень профессиональной рефлексии продемонстрировали меньше студентов (11%); в среднем профессиональном образовании «чаша весов» больше склоняется к критическому уровню рефлексии, чем в вузах.

В рамках доказательства рабочей гипотезы рассматривается не уровень ПР как таковой, а его влияние на проектирование образовательно-профессиональных планов студентов. Для этого в инструментарий опроса, помимо «чек-листа», были включены независимые переменные (которые не участвовали в факторном анализе). В исследовании изучаются два измерения подобного планирования – проектирование с узким горизонтом планирования и проектирование с широким горизонтом планирования.

В рамках *узкого* горизонта планирования представлены планы, касающиеся оценок студентами своего ближайшего будущего непосредственно после получения диплома (табл. 2). Отметим, что большая часть студентов (75%), как в колледжах, так и в вузах, в этом случае планируют связать своё будущее непосредственно с педагогической профессией (т.е. начать работу по полученной или близкой специальности, продолжить обучение по педагогической специальности). Однако, если рассматривать краткосрочные планы в группах студентов с разным уровнем ПР, то выявляются некоторые нюансы.

В частности, желание у студентов вузов в будущем связать себя с педагогикой уменьшается в зависимости от уровня сформир-

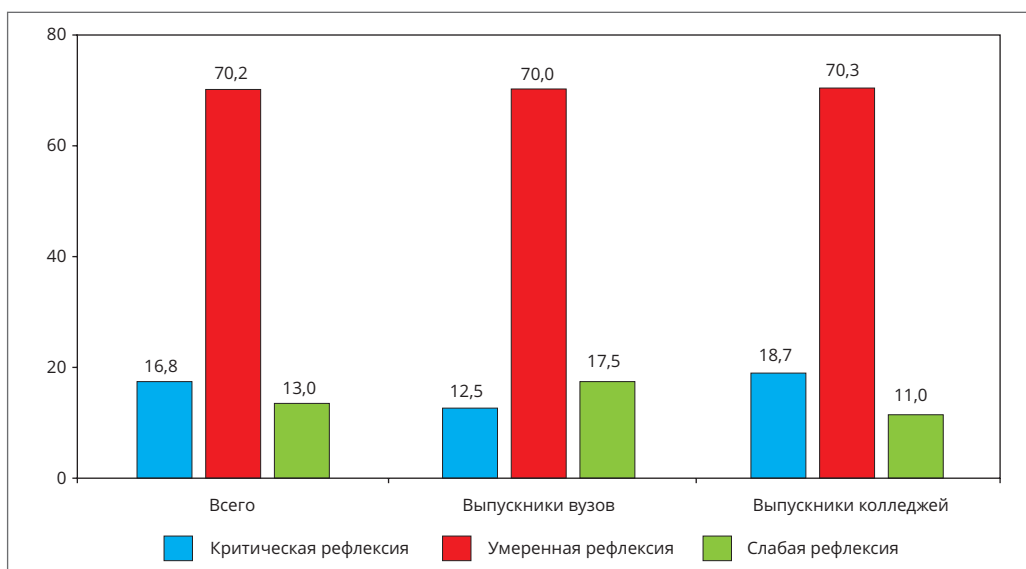


Рис. 1. Уровни сформированности педагогической рефлексии выпускников педагогических специальностей: по итогам факторного анализа (в % от числа опрошенных)

Fig. 1. Levels of pedagogical reflection formation of last year students of pedagogical specialties: based on the results of factor analysis (in % of the number of respondents)

Источник: здесь и далее приведён вторичный анализ данных социологического опроса студентов, обучающихся по педагогическим специальностям в организациях профессионального образования Вологодской области (2023 г.; N=131).

рованности педагогической рефлексии: в группе студентов с критической рефлексией их 80%, с умеренной рефлексией – 72%, а со слабой рефлексией – 57%. Для справки: такая же закономерность прослеживается на примере студентов колледжей. В то же время, среди тех, кто обладает слабой рефлексией, сильнее остальных выражено стремление ни в коем случае не связывать свои планы с работой в школе или продолжением обучения по педагогической специальности. Они чаще хотят пойти работать не по специальности, открыть свой бизнес либо продолжить обучение, но уже по непедagogической специальности. При этом студенты, вне зависимости от уровня рефлексии, не планируют после получения диплома раз и навсегда закончить обучение и не выходить на рынок труда.

Критическая рефлексия формирует уклон в сторону профессиональных планов. Так, лишь небольшая часть респондентов (20%)

планирует продолжить обучение в рамках педагогической магистратуры и в то же время не работать. При этом никто из студентов вузов с критическим уровнем рефлексии не рассматривает планы в будущем овладеть профессией, не связанной с педагогикой. Впрочем, для будущих учителей, которые не обладают критическим или умеренным уровнем ПР, вообще не характерны образовательные планы. Они хотят как можно раньше выйти на рынок труда, не откладывая эту перспективу «на потом». Студенты со слабой рефлексией своё трудоустройство, помимо работы в школе, часто рассматривают в сфере государственной службы, кредитования, частного бизнеса и туризма (по 14%); студенты с умеренной рефлексией – в сфере перевода и писательского творчества (по 8%), IT, психологии, археологии и архивного дела (по 4%). Формированию подобных планов часто сопутствует обучение по «двойной специальности», в рамках кото-

Таблица 2
Формирование образовательно-профессиональных планов среди будущих учителей после выпуска по педагогической специальности в группах с разным уровнем сформированности педагогической рефлексии* (в % от числа опрошенных)

Table 2
Formation of educational and professional plans among future teachers after graduation of pedagogical educational institutions in groups with different levels of pedagogical reflection* development (in % of the number of respondents)

Планы	Всего по опросу	Критическая рефлексия			Умеренная рефлексия			Слабая рефлексия		
		Всего в группе	Студенты вузов	Студенты колледжей	Всего в группе	Студенты вузов	Студенты колледжей	Всего в группе	Студенты вузов	Студенты колледжей
Планы, связанные с работой по полученной профессии										
Пойду работать по специальности	51,9	63,6	60,0	64,7	52,2	42,9	56,3	35,3	42,9	30,0
Пойду работать по близкой специальности	9,2	4,5	0,0	5,9	10,9	10,7	10,9	5,9	14,3	0,0
Продолжу обучение в магистратуре и буду работать	9,2	13,6	0,0	17,6	9,8	14,3	7,8	0,0	0,0	0,0
Продолжу обучение в магистратуре по педагогической специальности, но пока не буду работать	4,6	9,1	20,0	5,9	3,3	3,6	3,1	5,9	0,0	10,0
ВСЕГО	74,9	90,8	80,0	94,1	76,2	71,5	78,1	47,1	57,2	40,0
Планы, связанные со сменой профессионального выбора										
Пойду работать не по специальности	11,5	4,5	0,0	5,9	9,8	14,3	7,8	29,4	42,9	20,0
Продолжу обучение в магистратуре по педагогической специальности	3,1	0,0	0,0	0,0	4,3	0,0	6,3	0,0	0,0	0,0
Планирую открыть своё дело	0,8	4,5	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Планирую реализовать себя как домохозяйка (домохозяйка)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ВСЕГО	15,4	9,0	20,0	5,9	14,0	14,3	14,1	29,4	42,8	20,0
Загруняюсь ответить	9,7	0,2	0,0	0,0	9,8	14,2	7,8	23,5	0,0	40,0
ИТОГО	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Формулировка вопроса в анкете: «Что Вы будете делать сразу после получения диплома о высшем образовании?»

Таблица 3

Формирование планов на трудоустройство своих детей в образовании в группах студентов с разным уровнем сформированности педагогической рефлексии* (% от числа опрошенных)

Table 3

Formation of plans for employment of the students' children in education area in groups of graduates with different levels of pedagogical reflection development* (% of the number of respondents)

Планы	Всего по опросу	Критическая рефлексия			Умеренная рефлексия			Слабая рефлексия		
		Всего по группе	Студенты вузов	Студенты колледжей	Всего по группе	Студенты вузов	Студенты колледжей	Всего по группе	Студенты вузов	Студенты колледжей
Да; скорее да	29,0	45,4	20,0	52,9	27,2	17,9	31,3	17,6	14,3	20,0
Нет; скорее нет	47,3	36,3	60,0	29,4	48,9	57,1	45,3	52,9	57,1	50,0
Затрудняюсь ответить	23,7	18,2	20,0	17,6	23,9	25,0	23,4	29,4	28,6	30,0
ИТОГО	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Формулировка вопроса в анкете: «Хотели бы Вы, чтобы Ваши дети в будущем тоже выбрали профессию педагога?»

рой педагогика совмещается с углублённой подготовкой учителей-предметников по отдельным профильным дисциплинам – экономика, история, право, иностранные языки и т.д. В свою очередь, это серьёзно мешает студенту идентифицировать себя в качестве определённого специалиста.

В рамках широкого горизонта планирования автор анализирует планы, которые студенты в отдалённом будущем рассматривают не для себя, а для своего ребёнка. Формирование подобных планов может означать то, что опрошенный заранее оценивает свои перспективы в профессии как серьёзные и длительные, хочет закрепиться в профессии, создать педагогическую династию. Так, в рамках опроса студентам был задан вопрос о том, хотят ли они, чтобы их сын (дочь), когда повзрослеют, работали в образовании. Как показали результаты анализа, подобное желание характерно для незначительной доли опрошенных (29%). В большей мере подобные планы строят студенты вузов с критической рефлексией (20%); в меньшей степени – те, у кого ПР не так сильно развита (табл. 3).

Для справки: такая же закономерность проявляется и в ответах обучающихся, подготовленных системой среднего профессионального образования. При этом до конца нельзя утверждать, что будущие учителя,

которые обладают слабой рефлексией, больше остальных не хотят, чтобы их дети «шли работать в образование». Речь скорее идёт о том, что они чаще сомневаются в подобной оценке, что является скорее признаком того, что они не рассматривают возможность остаться в профессии на долгое время (например, до тех пор, пока у них не появятся дети).

Таким образом, гипотеза о влиянии ПР на проектирование образовательно-профессиональных планов будущих учителей в целом нашла своё эмпирическое подтверждение. Однакостораживает тот факт, что более половины (57%) студентов со слабым уровнем рефлексии всё же планируют связать свою профессиональную судьбу с образованием (работая в школе или в близкой к образованию сфере). Какие перспективы ждут работника с недостатком такой важной для педагога компетенции как рефлексия, когда он придёт в школу? Надолго ли он задержится в профессии без критической рефлексии?

Обсуждение результатов

В качестве предмета научного исследования обычно рассматривается рефлексия педагога как некое развитое профессиональное состояние. Так, под ПР часто понимается способность работника постфак-

тум обдумывать результаты проведения учебного занятия и учитывать этот анализ в рамках подготовки к последующим занятиям [36, с. 310–315]. В данном исследовании была предпринята попытка разработки подхода к педагогической рефлексии как «предстартовому состоянию», которое позволяет будущему учителю сформировать образовательно-профессиональные планы в рамках узкого и широкого горизонта планирования на основе видения себя в профессии. Автор считает, что педагогическая рефлексия формируется ещё до выхода на рынок труда, в рамках системы подготовки кадров. Данные исследования позволяют судить о том, что существуют основания рассматривать ПР, в том числе, как предпрофессиональное состояние специалиста, но с некоторыми дополнительными условиями. Так, студенты не работают в школе, поэтому пока не осмысливают результаты именно своей трудовой деятельности. Объекты рефлексии для них – это их профессиональные знания и умения, которые они получили в процессе подготовки. К ним они могут относиться по-разному. В приложении к профессии они оценивают их достаточность / недостаточность, конкурентность / неконкурентность и т.д. В авторском понимании развитие ПР у студентов связано не только с самооценкой сформированности педагогических знаний, но и с пониманием объективных реалий учительской профессии.

Результаты исследования в целом соответствуют традиции изучения ПР, которая сейчас развивается в экономике труда, социологической и педагогической науке. Так, в научной литературе сейчас представлены исследовательские результаты, которые подтверждают то, что у будущих учителей педагогическая рефлексия чаще развита не на высоком, а на среднем и низком уровне. О подобном же свидетельствуют и результаты данного исследования. В то же время автор обращает внимание на тот аспект, который пока редко поднимают в современной науке: слабая рефлексия не позволяет студентам

рассматривать свои перспективы в профессии, снижает желание закрепиться в ней, а также ограничивает формирование педагогических традиций (как желания, чтобы ребёнок также работал педагогом).

Подобная закономерность отражена в авторском видении того, каким образом происходит профессиональное развитие выпускников с разным уровнем педагогической рефлексии (рис. 2). Это видение можно представить как процессную модель, которое предполагает три варианта возможного развития событий после получения выпускником диплома, исходя из уровня сформированной у него рефлексии: а) критическая рефлексия; б) умеренная рефлексия; в) слабая рефлексия. В модели представлена цепь событий, «точкой отсчёта» которых является самоанализ своих профессиональных компетенций. В случае сформированности критической и умеренной рефлексии «конечной точкой» событий станет формирование планов на трудоустройство своих детей в сфере образования, что может стать фундаментом для становления профессиональной традиции и профессиональной династии. Подобным образом формируется механизм, позволяющий конструктивно решать кадровые проблемы общеобразовательных школ за счёт ротации.

Однако, в случае сформированности у выпускника умеренной рефлексии путь к этому результату является более тернистым и ресурсозатратным. В этом случае образ себя как конкурентоспособного специалиста формируется позже – в рамках продолжения обучения в магистратуре или работы с наставником в школе. Сформированность у будущего учителя слабой рефлексии приводит либо к трудоустройству не по специальности, либо к потере устойчивости в педагогической профессии (в том случае, если выпускник выбрал работу в школе). Планы по трудоустройству в образовании своих детей в этом случае не формируются.

В модели переходы между различными уровнями рефлексии обозначены стрелками,

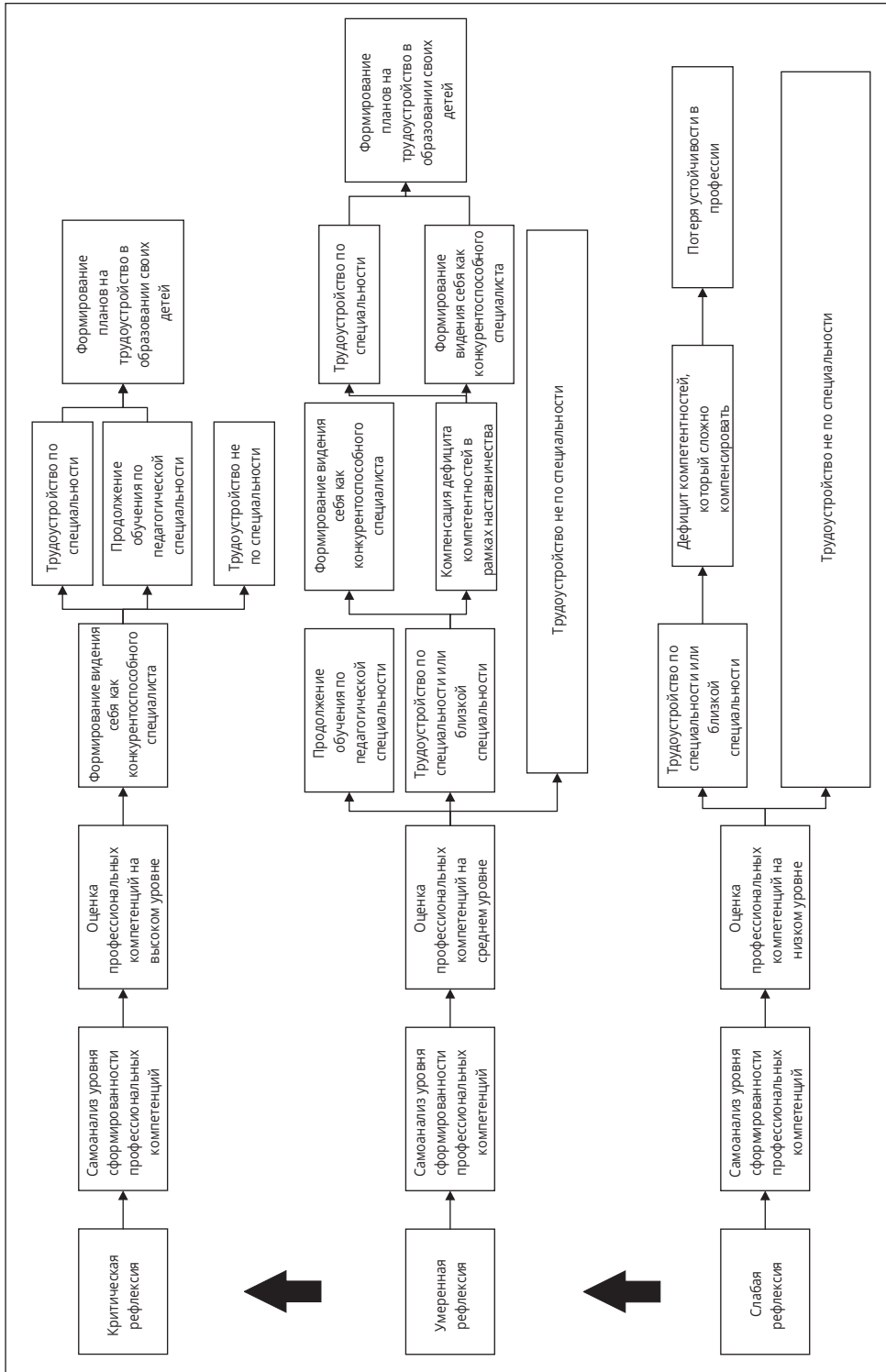


Рис. 2. Концептуальная модель влияния педагогической рефлексии на профессиональное развитие выпускника вуза
Fig. 2. Conceptual model of the influence of pedagogical reflection on the professional development of the university graduate

что выражает принципиальную уверенность в постепенной формируемости критической рефлексии при должном направляющем воздействии (слабая рефлексия со временем может стать умеренной, а умеренная развиться до критического уровня). Подобное свойство педагогической рефлексии описано в работе Т.А. Морозовой [34, с. 31–41].

Выводы

О чём говорит невысокий уровень профессиональной рефлексии у будущих педагогов? В ответе на этот вопрос стоит остановиться на ряде моментов.

Во-первых, государственная образовательная политика в сфере подготовки педагогических кадров в вузах пока не рассматривает ПР в качестве компетенции, необходимой специалистам. Так, профессиональная рефлексия не нашла своё отражение в перечне необходимых для студента универсальных и общепрофессиональных компетенций, приведённых в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (в редакции приказа Минобрнауки РФ № 1456 от 26.11.2020 г.)¹. Правда, в высшем образовании есть правовая возможность в ходе формирования комплекта программ по дисциплинам учебного курса включить рефлексия в число профессиональных компетенций, которые позволяют выполнять трудовые функции. Однако при подборе этой группы компетенций вузы обычно ориентируются на формулировки существующих профессиональных стандартов [44, с. 21–26]. Если обратиться к тексту профессионального стандарта «Педагог»², то среди требований к умениям, знаниям и

трудовым действиям учителя не найдутся упоминания о профессиональной рефлексии. Большой уклон в стандарте сделан в сторону того, как педагог анализирует деятельность обучающихся, а не свою собственную. Описанный выше «замкнутый круг» в целом указывает на недооценку роли ПР в подготовке учительских кадров. Все новации в данной сфере сводятся к работе с ИКТ-технологиями и проектной деятельности. Это хорошо объясняет, почему выпускники высоко оценивают свои компьютерные навыки, но со скепсисом относятся к уровню всех остальных компетенций.

Во-вторых, стоит признать, что формирование педагогической рефлексии – это сторона больше подверженная внутреннему, нежели внешнему формированию. Поступая на обучение по педагогической специальности, абитуриент может обладать способностью к рефлексии, а может не обладать. Но как это учитывается в ходе приёма? На сегодняшний момент пока никак. Приём на бакалавриат по результатам ЕГЭ полностью игнорирует уровень развития профессионально значимых качеств у того, кто поступает на педагога. В итоге в сознании студента, который не склонен анализировать и оценивать свои профессиональные компетенции как преимущества, сложно педагогическими средствами зародить мысль о важности рефлексии. Не обладая критическим уровнем рефлексии, этот студент пойдёт работать в школу и будет испытывать профессиональные проблемы. Долго ли продержится на работе такой педагог? Подобную ситуацию вполне можно описать в терминологии «двойного отрицательного отбора» – негодные абитуриенты становятся не самыми лучшими студентами, которые будут не самыми лучшими педагогами [45, с. 26–39]. К сожалению, на-

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

² Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»

личие «двойного негативного отбора» приводит некоторых экспертов к мысли о полном отказе от педагогического образования как нерентабельной подотрасли вузовской системы. Тем более, отечественные педагогические университеты никогда не входили в число самых лучших образовательных организаций в зарубежных и отечественных рейтингах [46, с. 309–321]. Наблюдая за тем, как сокращаются объёмы подготовки педагогов в вузах (правда, в 2023 г. этот тренд был преодолен), вполне можно поверить, что подобная идеология находит своё отражение в реальных действиях органов власти.

В принципе на уровне общеобразовательной школы сейчас предусмотрен механизм, который призван компенсировать дефицит профессиональных компетенций (в том числе, рефлексии) у молодых специалистов в рамках начала трудовой деятельности. Это наставничество, в рамках которого в жизнь воплощается старый советский принцип: «придёшь на работу – забудь о том, чему учили в вузе». Однако вопрос о том, справляется ли наставничество с дефицитом у молодёжи педагогической рефлексии пока требует более пристального внимания в рамках дальнейших научных обобщений.

В свете наличия связи между педагогической рефлексией и образовательно-профессиональными планами, видится, что для решения кадровых проблем системы образования целесообразно предусмотреть следующие подходы:

– *в области образовательной идеологии:* в высшем образовании перейти от парадигмы «вуз формирует профессиональные компетенции» к парадигме «вуз формирует профессионала»;

– *в области образовательной политики:* провести очередную ревизию образовательных и профессиональных стандартов по педагогической профессии, чтобы предусмотреть в них место рефлексии. Больше внимания обратить на распространение в высшем образовании программ педагогического специалитета. Например, в Вологодской

области на эти программы ЧГУ принимает только по одной специальности – «Педагогика и психология девиантного поведения» (44.05.01). В 2023 г. на приём по этой специальности в рамках государственного задания было выделено всего 19 мест. В то же время, специалитет позволяет дольше готовиться по специальности. Здесь существует больше возможностей преодолеть эффект «отрицательного отбора» за счёт проведения, если не вступительных, то хотя бы промежуточных испытаний в формате профессионального экзамена.

– *на локальном уровне:* больше внимания обратить на качество поведения педагогической практики у студентов. По результатам проведённого опроса, только 65% обучающихся в вузах на педагога удовлетворены учебной практикой (в колледжах – 59%); треть (33%) считает, что во время практики им не хватило полученных в вузе знаний (в колледжах – 23%). Педагогическая практика – это момент непосредственного знакомства студента с миром профессии во время обучения в вузе, когда формируется максимум возможностей попробовать себя в ней и начать сопереживать представителям учительства.

Следует задуматься о внедрении в практику подготовки педагогических кадров новых образовательных технологий, развивающих рефлексию у студентов, например, методики SOAP [39, с. 298–301] и рефлексивного тренинга [47]. Стоит обратить внимание и на профессорско-преподавательский состав: рефлексию будущим учителям может привить только преподаватель, сам обладающий ею. В то же время, по данным социологического исследования, проведённого среди преподавателей высшей школы в 2015 г., большинство из педагогов обладают лишь средним и низким уровнем сформированности рефлексивных профессиональных действий [33, с. 15–26]. Это можно учесть в рамках планирования курсов повышения квалификации педагогов.

Необходимо отметить, что все эти шаги требуют частичного пересмотра не только

правовых основ, но и идеологии подготовки квалифицированных кадров. В последнее время сложились благоприятные условия для этого перехода, связанные с отходом России от принципов Болонского процесса, который практически навязывал двухуровневую систему университетского образования [48].

Заключение

Предложенная исследовательская модель измерения ПР имеет ряд методологических ограничений. Во-первых, до конца не ясно, как правильно интерпретировать уровень педагогической рефлексии. Может ли быть, что критическая рефлексия – это проявление завышенной самооценки будущего специалиста, а слабая рефлексия связана с таким качеством личности как скромность. Во-вторых, нерешённым остался вопрос о возможностях масштабировать полученные выводы. Пока до конца не ясно, являются ли обсуждаемые вопросы проблемами только вологодских вузов или же это картина, типичная для России. В целом можно допустить, что ситуация с подготовкой педагогических кадров в разных организациях может проявляться неодинаково. Хотя общие черты все же есть, и они не в последнюю очередь диктуются государственной политикой и идеологией в области образования, труда и занятости. В-третьих, в исследовательской модели понимание ПР как фактора образовательного профессионального выбора пока является скорее узким, поскольку в этом концепте была не учтена роль внутреннего мотива, который определяет профессиональный выбор студента на пороге поступления в образовательную организацию и во время обучения (что в свою очередь потребует дополнительных научных изысканий).

В этой связи перспективы дальнейшего исследования автор видит в преодолении этих ограничений, в частности, путём доработки подхода к педагогической рефлексии и инструментария сбора эмпирической информации; масштабирования исследования;

включения в него студентов, обучающихся на разных курсах.

Литература

1. *Гурьянов С.* Ставка на ставку: почему не хватает учителей в российских школах // Известия. 24 июля 2023 г. URL: <https://iz.ru/1547645/sergei-gurianov/stavka-na-stavku-pochemu-ne-khvataet-uchitelei-v-rossiiskikh-shkolakh> (дата обращения: 23.08.2023).
2. *Дашковская О.* Почему учителя уходят из школы? // Вести образования. 7 февраля 2023 г. URL: https://vogazeta.ru/articles/2023/2/7/teacher/22039-pochemu-uchitelya-uhodyat_iz_shkoly (дата обращения: 23.08.2023).
3. *Краснова В.* Ура, завтра в школу! // Эксперт. 2022. Сентябрь. № 36. URL: <https://expert.ru/expert/2022/36/ura-zavtra-v-shkolu/> (дата обращения: 23.08.2023).
4. *Галеева Д.* Ненужный диплом. Почему молодые педагоги не идут в школы? // Аргументы и факты. 2017. № 47. АйФ в Восточной Сибири. 22 ноября 2017 г. URL: https://irk.aif.ru/society/nenuzhnyy_diplom_pochemu-molodye_pedagogi_ne_idut_v_shkoly (дата обращения: 23.08.2023).
5. *Магомедова Л.И.* Формирование профессионально-значимых качеств педагога дополнительного образования // Науковедение. 2015. Т. 7. № 5. DOI: 10.15862/230PVN515
6. *Биктагирова Г.Ф.* Развитие рефлексии слушателей в процессе повышения квалификации // Профессиональное развитие педагогов в условиях модернизации образования. Казань: Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина, 2004. С. 146–149.
7. *Жилина В.А.* Критическая рефлексия как ключевая составляющая современного образования // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 59–65. DOI: 10.7868/S0042874418060043
8. *Schön D.* The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. 384 p.
9. *Mezirow J.* On critical reflection // Adult Educ. 1998. Q. 48. P. 185–198. DOI: 10.1177/074171369804800305
10. *Erant M.* Non-formal learning and tacit knowledge in professional work // Br. J. Educ. Psychol. 2000. No. 70. P. 113–136. DOI: 10.1348/000709900158001

11. *Butler J.* Professional development: practice as text, reflection as process, and self as locus // *Aust. J. Educ.* 1996. No. 40. P. 265–283. DOI: 10.1177/000494419604000305
12. *Korthagen F., Vasalos A.* Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth // *Teachers and Teaching: Theory and Practice.* 2005. No. 11. P. 47–71. DOI: 10.1080/1354060042000337093
13. *Hatton N., Smith D.* Reflection in teacher education: towards definition and implementation // *Teach. Teach. Educ.* 1995. No. 11. P. 33–49. DOI: 10.1016/0742-051X(94)00012-U
14. *Carroll M.* Levels of reflection: on learning reflection // *Psychotherapy in Australia.* 2010. Vol. 16. No. 2. P. 24–35.
15. *Schley T., Van Woerkom M.* Reflection and reflective behavior in work teams // *Discourses on Professional Learning. Professional and Practice-based Learning.* ed. by C. Harteis, A. Rausch, J. Seifried. 2014. P. 113–139. DOI: 10.1007/978-94-007-7012-6_7
16. *Анистренко Т.Г.* Социальная рефлексия: трансдисциплинарный подход // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки.* 2016. № 8–9. С. 25–29. EDN: WM1H1H.
17. *Raelin J.A.* I don't have time to think! (vs. the art of reflective practice) // *Reflections.* 2002. No. 4. P. 66–79. DOI: 10.1162/152417302320467571
18. *Foong L.Y., Nor M.B.M., Nolan A.* The influence of practical supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection // *Reflective Practice.* 2018. No. 19. P. 225–242. DOI: 10.1080/14623943.2018.1437406
19. *Prilla M., Blunk O., Chounta I.A.* How does collaborative reflection unfold in online communities? An analysis of two data sets // *Comp. Support. Cooperat. Work.* 2020. No. 29. P. 697–741. DOI: 10.1007/s10606-020-09382-0
20. *Park J., Millora M.L.* The Relevance of Reflection: An Empirical Examination of the Role of Reflection in Ethic of Caring, Leadership, and Psychological Well-Being // *Journal of College Student Development.* 2012. Vol. 53. No. 2. P. 221–242. DOI: 10.1353/csd.2012.0029
21. *Engelbertink M.J. et al.* The reflection level and the construction of professional identity of university students // *Reflective Practice.* 2021. No. 22:1. P. 73–85. DOI: 10.1080/14623943.2020.1835632
22. *Cattaneo A.A.P., Motta E.* «I Reflect, Therefore I Am... a Good Professional». On the Relationship between Reflection-on-Action, Reflection-in-Action and Professional Performance in Vocational Education // *Vocations and Learning.* 2021. No. 14. P. 185–204. DOI: 10.1007/s12186-020-09259-9
23. *Dewey J.* *John Dewey on Education: Selected Writings.* ed. by Reginald D. Archambault. New York: Modern Library Random House, 1974. 476 p.
24. *Sbulman L.S.* Those who understand: knowledge growth in teaching // *Educ. Res.* 1986. No. 15. P. 4–14. DOI: 10.3102/0013189X015002004
25. *Körkkö M., Kyro-Ämmälä O., Turunen T.* Professional development through reflection in teacher education // *Teaching and Teacher Education.* 2016. No. 55. P. 198–206. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.014
26. *Расковалова О.С.* Педагогическая рефлексия как междисциплинарное понятие // *Кант.* 2018. № 1 (26). С. 73–77. EDN: YTKPHG.
27. *Калашникова О.В.* Развитие педагогической рефлексии. Екатеринбург: Уральский государственный профессионально-педагогический университет, 1998. 40 с. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/23127/1/Kalashnikova_1998.pdf?ysclid=lqdnpr8ouii815803005 (дата обращения: 20.11.2023).
28. *Некрасова Т.В.* Педагогическая рефлексия в формировании управленческой компетенции менеджера // *Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры.* 2008. Т. 60. № 24. С. 178–182. EDN: KHDPNV.
29. *Рыжкова Е.А.* Развитие умений педагогической рефлексии у студентов педагогического колледжа // *Известия ВГПУ.* 2007. № 1. С. 121–124. EDN: KGBSXV.
30. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 117 с. EDN: JXXRWO.
31. *Метаева В.А.* Рефлексия как метакомпетентность // *Педагогика.* 2006. № 3. С. 57–61. EDN: NBYLWX.
32. *Шустова И.Ю.* Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога // *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2016. № 1 (28). С. 61–68. EDN: VOXDFN.
33. *Гуцу Е.Г., Кочетова Е.В., Няголова М.А.* Профессиональная рефлексия преподавателя вуза в условиях перехода на компетентностную модель профессионального образования // *Вестник Мининского университета.* 2015. № 3 (11). С. 15–26. EDN: UCKVFB.

34. Морозова Т.А. Развитие профессиональной рефлексии у студентов педагогического вуза // Психология развития: программы курсов по выбору. Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2000. С. 34–41.
35. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с. ISBN: 5-87854-309-5. EDN: QXKSQB.
36. Кушеверская Ю.В. Рефлексивная компетентность как необходимое условие подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. 2007. Т. 15. № 39. С. 310–315. EDN: KVARQZ.
37. Алексеева О.В., Арасланова А.А., Худенева М.Г. Педагогическая рефлексия профессиональных компетенций бакалавров педагогики // Высшее образование сегодня. 2017. № 9. С. 15–20. EDN: ZHTPSZ.
38. Гвильдис Т.Ю., Говорушина Т.К. Феномен педагогической рефлексии в контексте системно-мыследеятельностного подхода // Человек и образование. 2022. № 1 (70). С. 43–52. DOI: 10.54884/S181570410020210-6
39. Федоренко О.А. Критическая рефлексия как способ повышения качества профессионального педагогического развития // Материалы 21-й Международной научно-практической конференции «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» Екатеринбург, 25–26 мая 2016 г.: под науч. ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2016. С. 298–301. EDN: WDFDKV.
40. Жуковская В.М., Мучник И.Б. Факторный анализ в социально-экономических исследованиях. М.: Статистика, 1976. 151 с.
41. Мудров В.А. Алгоритм выполнения факторного анализа в биомедицинских исследованиях с помощью пакета программ SPSS // Забайкальский медицинский вестник. 2020. № 3. С. 141–147. DOI: 10.52485/19986173_2020_3_141
42. Коростелкин Б.Г. Применение методов корреляционного и факторного анализа в психолого-педагогических исследованиях // Вестник ЧелГУ. 2001. Т. 5. № 1. С. 46–55. EDN: VSKONN.
43. Hommel M., Fürstenau B., Mulder R.H. Reflection at work – A conceptual model and the meaning of its components in the domain of VET teachers // Front. Psychol. 2022. No. 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.923888
44. Гладких О.В., Кравцова С.А., Шишукина Н.П. О роли вуза в формировании профессиональных компетенций современного предпринимателя // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2021. № 3(45). С. 21–26. DOI: 10.18324/2224-1833-2021-3-21-26
45. Лысенко О.В. Про «неуспешных» учителей: существует ли «двойной негативный отбор» в педагогике? // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2016. № 3-4. С. 26–39. EDN: XRVCEH.
46. Шитилина А.А. Педагогическое образование: быть или не быть педвузу? // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 4. С. 309–321. EDN: PENWOL.
47. Шорина А.В. Проблема формирования рефлексивных умений студентов в образовательном процессе вуза // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7. № 3 (28). С. 183. DOI: 10.15862/186PVN315
48. Мильченко А. Болонская система вышла из нас, а не мы из неё // Газета.Ру. 06 июня 2022 г. URL: <https://www.gazeta.ru/social/2022/06/06/14954414.shtml> (дата обращения: 16.10.2022).

Статья поступила в редакцию 20.10.2023

Принята к публикации 07.12.2023

References

- Guryanov, S. (2023). Bet on the bet: why there are not enough teachers in Russian schools. *Izvestia*. Available at: <https://iz.ru/1547645/sergei-gurianov/stavka-na-stavku-pochemu-ne-khvataet-uchitelei-v-rossiiskikh-shkolakh> (Accessed: 08.23.2023). (In Russ.).
- Dashkovskaya, O. (2023). Why do teachers leave school? *Vesti obrazovaniya* [News of Education]. Available at: https://vogazeta.ru/articles/2023/2/7/teacher/22039-pochemu_uchitelya_uhodyat_iz_shkoly (Accessed: 08.23.2023). (In Russ.).
- Krasnova, V. (2023). Hurray, back to school tomorrow! // *Ekspert* [Expert]. URL: <https://expert.ru/expert/2022/36/ura-zavtra-v-shkolu/> (Accessed: 08.23.2023). (In Russ.).

4. Galeeva, D. (2023). Unnecessary diploma. Why don't young teachers go to school? *Argumenty i fakty* [Arguments and Facts]. Available at: https://irk.aif.ru/society/nenuzhnyy_diplom_pochemu_molodye_pedagogi_ne_idut_v_shkoly (Accessed: 08.23.2023). (In Russ.).
5. Magomedova, L.I. (2015). Formation of professionally significant qualities of a teacher of additional education // *Naukovedeniye* [Science]. No. 7(5), doi: 10.15862/230PVN515 (In Russ.).
6. Biktagirova, G.F. (2004) Development of reflection of students in the process of advanced training. In *Professional development of teachers in the context of modernization of education* [Professional'noye razvitiye pedagogov v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya]. Kazan: Kazan State University named after V.I Ulyanov-Lenin, pp. 146-149. (In Russ.).
7. Zhilina, V.A. (2018). Critical reflection as a key component of modern education. *Voprosy filosofii* [Philosophy Studies]. No. 6, pp. 59-65, doi: 10.7868/S0042874418060043 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 384 p.
9. Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Educ. Q.* 48, pp. 185-198, doi: 10.1177/074171369804800305
10. Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *Br. J. Educ. Psychochol.* No. 70, pp. 113-136, doi:10.1348/000709900158001
11. Butler, J. (1996). Professional development: practice as text, reflection as process, and self as locus. *Aust. J. Educ.* No. 40, pp. 265-283, doi: 10.1177/000494419604000305;
12. Korthagen, F., Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. No. 11, pp. 47-71, doi: 10.1080/1354060042000337093
13. Hatton, N., Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teach. Teach. Educ.* No. 11, pp. 33-49, doi: 10.1016/0742-051X(94)00012-U
14. Carroll, M. (2010). Levels of reflection: on learning reflection. *Psychotherapy in Australia*. Vol. 16, no. 2, pp. 24-35.
15. Schley, T., Van Woerkom, M. (2014). Reflection and reflective behavior in work teams. In: Harteis, C., Rausch, A., Seifried, J. (Eds.). *Discourses on Professional Learning. Professional and Practice-based Learning*. New York: Springer, pp. 113-139. DOI: 10.1007/978-94-007-7012-6_7
16. Anistrenko, T.G. (2016). Social reflection: a transdisciplinary approach. *Gumanitarnyye, sotsial'no-ekonomicheskiye i obschestvennyye nauki = Humanitarian, Social-Economic and Social Sciences*. No. 8-9, pp. 25-29. Available at: <https://rucont.ru/efd/486817> (accessed: 20.12.2023). (In Russ.).
17. Raelin, J.A. (2002). I don't have time to think! (vs. the art of reflective practice). *Reflections*. No. 4, pp. 66-79, doi: 10.1162/152417302320467571
18. Foong, L.Y., Nor, M.B.M., Nolan, A. (2018). The influence of practical supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*. No. 19, pp. 225-242. doi: 10.1080/14623943.2018.1437406;
19. Prilla, M., Blunk, O., Chounta, I.A. (2020). How does collaborative reflection unfold in online communities? An analysis of two data sets. *Comp. Support. Cooperat. Work*. No. 29, pp. 697-741, doi: 10.1007/s10606-020-09382-0
20. Park, J., Millora, M.L. (2012). The Relevance of Reflection: An Empirical Examination of the Role of Reflection in the Ethics of Caring, Leadership, and Psychological Well-Being. *Journal of College Student Development*. Vol. 53, No. 2, pp. 221-242, doi: 10.1353/csd.2012.0029.

21. Engelbertink M.J. etc. (2021). The reflection level and the construction of professional identity of university students. *Reflective Practice*. No. 22:1, pp. 73-85. doi:10.1080/14623943.2020.1835632
22. Cattaneo A.A.P., Motta E. (2021). "I Reflect, Therefore I Am... a Good Professional." On the Relationship between Reflection-on-Action, Reflection-in-Action and Professional Performance in Vocational Education. *Vocations and Learning*. No. 14, pp. 185-204, doi:10.1007/s12186-020-09259-9
23. Dewey, J. (1974). *John Dewey on Education: Selected Writings*. New York: Modern Library Random House, 476 p.
24. Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educ. Res.* No. 15, pp. 4-14, doi: 10.3102/0013189X015002004
25. Kōrkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. No. 55, pp. 198-206, doi: 10.1016/j.tate.2016.01.014
26. Raskovalova, O.S. (2018). Pedagogical reflection as an interdisciplinary concept. *Kant*. No. 1 (26). pp. 73-77. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32669073_55222146.pdf (accessed: 20.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
27. Kalashnikova, O.V. (1998). *Razvitiye pedagogicheskoy refleksii* [Development of pedagogical reflection]. Ekaterinburg: Ural State Vocational Pedagogical University, 40 p. Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/23127/1/Kalashnikova_1998.pdf?ysclid=lqdnp8oyii815803005 (дата обращения: 20.11.2023). (In Russ.).
28. Nekrasova, T.V. (2008). Pedagogical reflection in the formation of managerial competence of a manager. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seria 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury = Izvestia Ural Federal University Journal. Series 1: Issues in Education, Science and Culture*. Vol. 60, no. 24, pp. 178-182. Available at: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/22829/1/iurp-2008-60-28.pdf?ysclid=lqdojxr6zd458037682> (accessed 20.11.2023). (In Russ.).
29. Ryzhkova, E.A. (2007). Development of pedagogical reflection skills among students of a pedagogical college. *Izvestiya VGPU = Izvestia of Volgograd State Pedagogical University*. No. 1, pp. 121-124. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12158598_63935677.pdf (accessed 20.11.2023). (In Russ.).
30. Kuzmina, N.V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i masteraproizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training]. Moscow: Higher School. 117 p. (In Russ.).
31. Metaeva, V.A. (2006). Reflection as metacompetence. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 3, pp. 57-61. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15534472> (accessed 20.11.2023). (In Russ.).
32. Shustova, I.Yu. (2016). Significance of Reflection in Vocational Upbringing Activity of a Pedagogue. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], No. 1 (28), pp. 61-68. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25631298_21663033.pdf (accessed 20.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
33. Gutsu, E.G., Kochetova, E.V., Nyagolova, M.D. (2015). Professional reflection of a teacher of high school connected with transition to a competence model of professional education. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*. No. 3 (11), pp. 15-26. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23873156_78109414.pdf (accessed 20.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
34. Morozova, T.A. (2000). Development of professional reflection among students of a pedagogical university. *Psikhologiya razvitiya: programmy kursov po vyboru* [Developmental Psychology: elective course programs]. Tula: TSPU named after L.N. Tolstoy, pp. 34-41. (In Russ.).

35. Bizyaeva, A.A. (2004). *Psikhologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya* [Psychology of the thinking teacher: pedagogical reflection]. Pskov: PSPI named after S.M. Kirov, 216 p. ISBN: 5-87854-309-5. Available at: https://si-sv.com/Biblioteka/Knigi-pedag/psikhologiya_dumajushhego_uchitelja.pdf?ysclid=lqdr3m0c8883139451 (accessed 20.11.2023). (In Russ.).
36. Kusheverskaya, Yu.V. (2007). Reflexive competence as a necessary condition of students' training in professional pedagogical activity. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. Aspirantskiye tetradi = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*. Vol. 15, no. 39, pp. 310-315. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12842219_66608102.pdf (accessed 20.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
37. Alekseeva, O.V., Araslanova, A.A., Khudeneva, M.G. (2017). Pedagogical reflection of professional competencies of bachelors of pedagogy. *Vyssheye obrazovaniye segodnya = Higher Education Today*. No. 9, pp. 15-20. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30057781_93997018.pdf (accessed 20.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
38. Gvildis, T.Yu., Govorushina, T.K. (2022). Phenomenon of pedagogical reflection in the context of system-thought-activity approach. *Chelovek i obrazovaniye = Man and Education*. No. 1 (70), pp. 43-52, doi: 10.54884/S181570410020210-6 (In Russ., abstract in Eng.).
39. Fedorenko, O.A. (2016). Critical reflection as a way of quality improvement of professional pedagogical development. In: E.M. Dorozhkin, V.A. Fedorov (Eds.). *Materialy 21 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii"* [Proc. of 21 International research-practical conference "Innovations in professional and professional pedagogical education"]. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University, pp. 298-301. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26285139_54748361.pdf (accessed 20.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
40. Zhukovskaya, V.M., Muchnik, I.B. (1976). *Faktornyy analiz v sotsial'no-ekonomicheskikh issledovaniyakh* [Factor analysis in socio-economic research]. M.: Statistics, 151 p. (In Russ.).
41. Mudrov, V.A. (2020). Factor analysis algorithms in biomedical research using the SPSS software package. *Zabaykal'skiy meditsinskiy vestnik = Transbaikalian Medical Bulletin*. No. 3, pp. 141-147, doi: 10.52485/19986173_2020_3_141 (In Russ., abstract in Eng.).
42. Korostelkin, B.G. (2001). Application of correlation and factor analysis methods in psychological and pedagogical research. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University*. Vol. 5, no. 1, pp. 46-55. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25792004_76421639.PDF (accessed 20.11.2023). (In Russ.).
43. Hommel, M., Fürstenau, B., Mulder, R.H. (2022). Reflection at work – A conceptual model and the meaning of its components in the domain of VET teachers. *Front. Psychol.* No. 13, doi: 10.3389/fpsyg.2022.923888
44. Gladkikh, O.V., Kravtsova, S.A., Shishkina, N.P. (2021). On the role of the university in the formation of professional competencies of a modern entrepreneur. *Problemy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Sibiri = Issues of Social-Economic Development of Siberia*. No. 3(45), pp. 21-26, doi: 10.18324/2224-1833-2021-3-21-26 (In Russ., abstract in Eng.).
45. Lysenko, O.V. (2016). "Low-status" teachers: On the issue of "double negative selection" in teacher's training? *Labirint. Zhurnal sotsialno-gumanitarnykh issledovaniy = Labyrinth. Journal of Philosophy and Social Sciences*. No. 3-4, pp. 26-39. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/z04nigxc10/direct/191024898?ysclid=lqe018n7dr749668655> (accessed 20.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
46. Shipilina, L.A. (2010). Pedagogical education: should teacher's training colleges exist? *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. No. 4, pp. 309-321. Available at:

- https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18029228_50519997.PDF (accessed 20.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
47. Shorina, A.V. (2015). Problem of the students' reflective skills formation in the learning process of higher education institution. *Internet-zhurnal "Naukovedeniye"* [Science of Science Internet-journal]. Vol. 7, no. 3 (28), p. 183, doi: 10.15862/186PVN315 (In Russ., abstract in Eng.).
48. Milchenko, A. The Bologna system came out of us, not us out of it // *Gazeta.Ru. 06.06.2022* [Newspaper.Ru]. Available at: <https://www.gazeta.ru/social/2022/06/06/14954414.shtml> (accessed: 16.10.2023). (In Russ.).

*The paper was submitted 20.10.2023
Accepted for publication 07.12.2023*

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи, как правило, не превышающие 40000 знаков.

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

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

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

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

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

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

Формирование университетской траектории: образовательные мотивы и выборы в нарративах студентов рейтинговых вузов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-88-106

Носкова Антонина Вячеславовна – д-р социол. наук, и.о. заведующего кафедры социологии, a.noskova@inno.mgimo.ru

Голоухова Дарья Валерьевна – канд. социол. наук, доцент кафедры социологии, d.v.goloukhova@inno.mgimo.ru

Кузьмина Елена Игоревна – канд. социол. наук, начальник отдела качества образования Управления учебно-организационной работы, старший преподаватель кафедры социологии, e.kuzmina@inno.mgimo.ru

Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 119454, г. Москва, проспект Вернадского, 76

Аннотация. Образовательные траектории студентов – актуальный вопрос, занимающий самостоятельную нишу в исследовательской повестке социальных наук об образовании. Цель статьи – раскрыть особенности формирования разных видов образовательных траекторий с позиции мотивов первичных и вторичных образовательных выборов студентов рейтинговых вузов.

Сбор эмпирической информации осуществлялся методом интервью со студентами с высокой успеваемостью из рейтинговых вузов Москвы. Всего проинтервьюировано 40 обучающихся. Информанты описывали свой субъективный образовательный опыт как последовательность совершаемых ими выборов в пространстве высшего образования. Исследовательский вопрос формулировался вокруг различий в мотивационно-ценностных основаниях выбора при построении университетских траекторий – линейных и нелинейных.

Анализ нарративов позволил качественно дифференцировать линейные и нелинейные траектории, а также их подвиды, различающиеся своей внутренней мотивацией и образовательными установками. Обозначены общие на «вход» в высшее образование мотивационные основания выбора вуза и специальности, а также специфические для разных видов университетских траекторий мотивы вторичного образовательного выбора – мотивы сохранения и изменения специальности и вуза. В нарративах информантов выбор вуза описывается как сложное полимотивированное действие, в котором выделяются мотивы престижа, саморазвития, а также социальные и утилитарные мотивы. Вторичные образовательные выборы определяются желанием избежать рисков и высоким уровнем удовлетворенности учёбой в случае линейных траекторий. Для нелинейных треков – это стремле-

ние к получению нового образовательного опыта, дополнительных компетенций, а также влияние фактора среды вуза.

Показано, что качественная исследовательская стратегия позволяет раскрыть смысловое содержание образовательных выборов, что востребовано в связи с набирающим силу трендом на индивидуализацию образовательного процесса. Сделан вывод, что знание о мотивационных основаниях формирования образовательных траекторий необходимо для развития эффективной социально-образовательной среды современного вуза, ориентированной на студентоцентрированный подход к обучению.

Ключевые слова: высшее образование, университетские траектории, образовательные мотивы, образовательный выбор, качественная методология

Для цитирования: Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И. Формирование университетской траектории: образовательные мотивы и выборы в нарративах студентов рейтинговых вузов // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 88–106. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-88-106

Formation of the Educational Trajectory: Educational Motives and Choices in the Narratives of Moscow Leading Universities Students

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-88-106

Antonina V. Noskova – Dr. Sci. (Sociology), Professor, the Department of Sociology, a.noskova@inno.mgimo.ru

Darya V. Goloukhova – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, the Department of Sociology, d.v.goloukhova@inno.mgimo.ru

Elena I. Kuzmina – Cand. Sci. (Sociology), Head of Education Quality at Education Management Department, Senior Lecturer, the Department of Sociology, e.kuzmina@inno.mgimo.ru
Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russia
Address: 76, Vernadskogo ave., Moscow, 119454, Russian Federation

Abstract. Motives and choices related to obtaining higher education represent a pressing issue that occupies its own niche in the research agenda of the sociology of education and related scientific disciplines. The purpose of the article is to reveal the specifics of the formation of different types of educational trajectories from the perspective of the motives of primary and secondary educational choices of students from top-rated universities. The research question was formulated around differences in goal setting and motivational and value bases of choice when constructing different types of university trajectories – linear and nonlinear.

The collection of empirical information was carried out through interviews with 40 students achieved the higher GPA from Moscow top-rated universities (MSU, MGIMO, HSE, MVTU, etc.). Informants described their subjective educational experience as a sequence of choices they made in the space of higher education.

Analysis of students' narratives made it possible to qualitatively differentiate between linear and nonlinear trajectories, as well as their subtypes, differing in their internal motivation

and educational settings. The analysis identified common motivational reasons for choosing a university and majors at the “entrance” to higher education, as well as motives for secondary educational choice specific to different types of university trajectories — motives for keeping and motives for changing a specialty and university. In the informants’ narratives, choosing a university is described as a complex, multi-motivated action, in which the motives of prestige, self-development, as well as social and utilitarian motives are highlighted. Educational choices related to keeping or changing the educational trajectory are determined by the desire to avoid risks and having a high level of satisfaction with studies in the case of linear trajectories and the desire to gain new educational experience, obtaining competencies that go beyond the scope of the specialty being studied, as well as environmental factors of the university in the case of non-linear tracks.

It is shown that a qualitative research strategy allows the researchers to look at reflected educational choices from the perspective of their semantic content, which is especially in demand due to the growing trend towards individualization of the educational process. It is concluded that empirical knowledge about the motives and methods of shaping the educational trajectories of the current generation of students is necessary for the development of an effective social and educational environment of a modern university, focused on a student-centered approach to learning.

Keywords: higher education, university trajectories, educational trajectories, educational motives, educational choice, qualitative methodology

Cite as: Noskova, A.V., Goloukhova, D.V., Kuzmina, E.I. (2023). Formation of the Educational Trajectory: Educational Motives and Choices in the Narratives of Students from Moscow Leading Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 88-106, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-88-106 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Мотивы и выборы, связанные с получением высшего образования, – актуальный вопрос, занимающий самостоятельную нишу в исследовательской повестке социологии образования и смежных научных дисциплин. Внимание специалистов к этой проблеме обусловлено изменением факторов разного порядка, влияющих на формирование образовательных траекторий молодых людей [1]. Среди «прямых» факторов – трансформации в системе образования [2], формирующие новые виды горизонтального неравенства внутри высшего образования [3] и меняющие «структуру шансов доступа к качественному высшему образованию» [4]. Опосредованное воздействие на образовательные выборы оказывают новые тренды на рынке труда – изменения в структуре профессиональной занятости, а также в подходах к социально-трудовым отношениям. В частности, быстро развивается сфера

краткосрочных трудовых контрактов, получившая название «гиг-экономика» [5]. Новые профессии и модели занятости меняют нормативно-ценностные установки по отношению к труду и к профессиональному образованию. Судя по результатам исследований зарубежных специалистов, ориентация на свободу и саморазвитие уже конкурирует со стремлением продвижения по карьерной лестнице [6]. Иными словами, изменения социально-экономических факторов приводят к пересмотру требований к профессионалам, а следовательно, усложняют мотивы выбора направления подготовки и конкретного вуза.

Изучение данной проблемы имеет также практическое значение для научного обоснования внедрения новых образовательных практик в контексте «неминуемого отмирания старых парадигм преподавания» [7]. Важно учитывать и текущий национальный момент. В связи с анонсируемым отказом от

Болонской системы высшего образования¹, актуализируется потребность в осмыслении того, как нынешние студенты воспринимают разделение на бакалавриат/магистратуру с позиции их образовательных мотивов и выборов. Эмпирическое знание о мотивах выбора обучения в престижных университетах поможет сформировать представление о том, каким студент видит современный университет и каким он должен быть, чтобы оставаться конкурентоспособным и привлекательным в глазах будущих поколений студентов.

Цель статьи – раскрыть особенности формирования разных видов образовательных траекторий с позиции мотивов первичных и вторичных образовательных выборов студентов рейтинговых (селективных) вузов.

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, проведённого методом интервью со студентами старших курсов рейтинговых (селективных) вузов Москвы в рамках проекта «Профессионально-личностное развитие в системе высшего образования». Для погружения в смыслы, мотивационные установки студентов по отношению к собственным образовательным траекториям и выборам использовалась качественная методология.

Актуальные исследования в сфере образовательных мотивов, выборов, траекторий

Российские исследователи изучают различные аспекты образовательного процесса со стороны студентов – построение образовательных траекторий, индивидуальные образовательные треки, мотивации образовательного и профессионального выбора и др. Пионером в области социологического исследования профессионально-образовательных траекторий молодёжи в нашей стране признан В.Н. Шубкин, положивший нача-

ло социологическому осмыслению личных планов и жизненных шансов молодёжи. Начатую Шубкиным в 1960-е годы исследовательскую деятельность продолжили учёные Отдела социологии образования Института социологии РАН под руководством Д.Л. Константиновского [8]. В последние годы пространство исследований послешкольных образовательных выборов и траекторий заметно расширилось и дифференцировалось [9]. Сегодня эмпирические исследования данной сферы характеризуются плюрализмом целей, методов, аналитических инструментов. Обозначим актуальные исследовательские фокусы, имеющие особую значимость для данной статьи: произошедшие за последние годы тенденции и сдвиги в послешкольных образовательных траекториях [1]; типологизация образовательных мотивов абитуриентов и их количественное распределение [2]; образовательные мотивы и траектории отдельных категорий абитуриентов и студентов (например, студентов-заочников) [9]; образовательные траектории в их связи с социально-образовательным неравенством [3]; соотношение образовательных намерений обучающихся с их профессиональными перспективами [8]; исследование образовательных траекторий образовательных общностей в мегаполисах [10] и др.

Теоретические аспекты исследования университетских образовательных траекторий

Для конструирования теоретико-методологической рамки настоящего исследования использовалась цепочка понятий: университетская траектория, образовательный переход, образовательный выбор, образовательный мотив. Социологическое понятие «траектория» определяется как поэтапное изменение деятельности и атрибутов, связанных с ней [11]. Образовательные траекто-

¹ В Минобрнауки объяснили, что значит отказ от Болонской системы обучения // <https://rg.ru/2022/05/30/v-minobrnauki-obiasnili-chto-znachit-otkaz-ot-bolonskoj-sistemy-obucheniia.html> (дата обращения: 05.08.2023).

рии молодёжи изучаются социологами как «многоступенчатый кумулятивный процесс движения человека через образовательную систему, где предыдущие решения и опыт влияют на последующие» [12]. Основываясь на данных подходах, *университетская траектория* интерпретируется авторами как поэтапное профессионально-личностное развитие обучающегося в пространстве высшего образования, направленность которого задаётся первичными и вторичными образовательными мотивами и выборами.

Структура университетской траектории определяется количественными и качественными параметрами образовательных переходов в пространстве высшего образования. Образовательный переход – это изменение индивидом своего образовательного статуса при переходе от одной ступени образования к следующей или при смене образовательной организации [13]. В рамках образовательного перехода в пространстве высшего образования обучающиеся совершают первичные (при выборе бакалавриата) и вторичные (при выборе магистерской программы) выборы.

Для теоретического определения общих характеристик изучаемых феноменов применялся междисциплинарный подход, сочетающий в себе социологическую теорию образовательного выбора и социально-психологические теории мотивации. Социологический подход даёт возможность наметить и очертить образовательные траектории студентов, а социально-психологическая оптика позволяет наполнить траектории смыслами и объяснить их.

Для социологической характеристики образовательного выбора использовалась модель рационального действия, предложенная Дж. Голдторпом и Р. Брином [14]. В этой модели выбор образовательного пути и построения образовательных траекторий анализируется в свете социально-экономических факторов, обуславливающих неравенство обучающихся. Обучающиеся стараются действовать *субъективно рациональным способом* [14], выбирая образова-

тельную траекторию с учётом возможных *рисков, затрат и получаемых преимуществ*. Совершая образовательные выборы, дети и родители рассуждают и рационализируют, взвешивая все «за» и «против». Фокус делается на трёх основных факторах, влияющих на направленность совершаемого действия: *избегание рисков, самооценка успешности и использование ресурсов*. Теория рационального выбора направлена на выявление *внутренней логики действий при выборе стратегии обучения*. Такой выбор называется именно *субъективно рациональным*, поскольку данное действие является осознанным, взвешенным, но при этом зависимым от субъективной (само)оценки субъекта, принимающего решение.

Другой значимый аспект построения образовательной траектории и совершения образовательного выбора – это внутренняя мотивация. Чтобы наполнить траектории субъективными смыслами, авторы статьи обратились к пониманию мотивации, предлагаемому А.Н. Леонтьевым. В соответствии с концепцией А.Н. Леонтьева, образовательный выбор трактуется как *полимотивированная деятельность*. При этом образовательный мотив имеет сложную структуру и сопряжён с различными потребностями индивида [15], на формирование мотива оказывают влияние как индивидуальные, так и средовые факторы.

Для обозначения специфических характеристик *образовательных мотивов* использовался подход Л.И. Божович. Понятие «мотив учебной деятельности» характеризуется как побуждение, связанное с личностью обучающегося, формирующее её основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей жизни семьёй и учебными заведениями. Л.И. Божович выделяет два основных типа учебных мотивов – познавательные и социальные. Познавательные мотивы направлены на стремление получения нового знания, социальные – ориентированы на внешние стимулы с внешними стимулами и включают

в себя широкий набор мотивов: от потребности соответствовать ожиданиям своих родителей до желания нарастить свой социальный капитал [16].

Университетская траектория формируется исходя из задач профессионально-личностного развития обучающегося. Её вид зависит от выборов, сделанных на разных фазах образовательного процесса под влиянием образовательных мотивов и установок различного генеза. Образовательные траектории в рамках авторского исследования дифференцировались на линейные и нелинейные. Под линейными траекториями понимается сохранение образовательного выбора на всех этапах обучения – в бакалавриате и магистратуре. Нелинейные траектории, предполагающие «неожиданные и непредсказуемые смены ценностных ориентаций, выборы новых путей социального поведения, трудно объяснимые (на первый взгляд) изменения стратегий развития, социальной мобильности» [10], соотносятся с изменением образовательного выбора – специальности или вуза. *Исследовательский фокус* формулировался вокруг различий в целеполагании и мотивационно-ценностных основаниях выбора при построении разных видов университетских траекторий – линейных и нелинейных.

Методология и эмпирическая база исследования

Учитывая сложившиеся теоретические подходы и накопившиеся эмпирические результаты изучения образовательных выборов, авторы погружаются в «качественную» интерпретацию образовательных мотивов с целью категоризации ценностно-мотивационного содержания образовательных выборов обучающихся. С учётом качественной стратегии исследования авторами не ставилась цель описать иерархию образовательных мотивов, основной задачей исследования стало представление мотивационной палитры первичных и вторичных образовательных выборов, конфигурация которых

задаёт направленность образовательных траекторий.

В качестве *эмпирического объекта* исследовалась авангардная группа студенчества из рейтинговых (селективных) вузов. Отбор информантов осуществлялся с использованием принципов построения целевой выборки для качественных исследований, логика которой заключается «в отборе информационно богатых случаев для глубинного изучения» [17]. С точки зрения стратегии отбора выборка является гомогенной, то есть описывает «определённую подгруппу с наибольшей полнотой» [17]. Информанты отбирались по следующим критериям: пол, статус вуза, академический рейтинг, курс обучения.

Для реализации цели исследования было проведено 40 интервью со студентами-старшекурсниками бакалавриата (20 молодых людей, 20 девушек) с высоким академическим рейтингом из селективных вузов Москвы (МГУ, МГИМО, ВШЭ, МВТУ и др.) – средний балл абитуриентов больше 70 баллов [18]. Такое количество информантов позволило обнаружить палитру мотивационных оснований образовательных выборов, формирующих образовательную траекторию.

Отобранные информанты представляют собой *однородную* группу студентов, обладающих высоким уровнем образовательного (интеллектуального) потенциала. Выбор информантов из такой категории студенчества был обусловлен также и намерением уйти от обсуждения финансового аспекта образовательного выбора. Как показывают результаты количественных исследований, рейтинговые университеты преимущественно выбирают учащихся с более высоким социальным статусом, «тогда как ученики из семей с низким статусом в значительной мере избегают обучения в селективных вузах даже при достаточной для этого высокой успеваемости» [3]. Студенты из более статусных социальных групп чаще рассматривают получение образования как самостоятельную и значимую ценность

[14]. Кроме того, информанты отбирались из той группы студенчества, которая задаёт культурную планку в поле высшего образования: эта часть молодёжи умеет «грамотно формулировать свои притязания, активно рефлексирует условия жизни, механизмы достижения поставленных целей, имеющиеся ресурсы, владеет практиками» [19]. Отбор информантов из числа студентов старших курсов позволил выстроить интервью таким образом, чтобы прошлые и планируемые образовательные выборы пропускались сквозь призму субъективного опыта.

Сценарий гайда включал три измерения субъективного восприятия образовательного выбора – проекции на прошлое, настоящее и будущее. Вместе они соединялись в единый нарратив об образовательной траектории студента. Таким образом, информанты в эксплицитной и имплицитной разговорной форме соотносили первичные профессионально-образовательные намерения с развитием своей образовательной траектории.

Проекция на прошлое – рефлексия начальной точки образовательной траектории – осмысление своего опыта по подбору вуза и направления подготовки, рассуждения о правильности сделанного выбора. На этом этапе фиксировались высказывания, в которых отображалась направленность мотивов, ресурсы и возможности образовательного выбора.

Проекция на настоящее – рефлексия текущего образовательного опыта – *субъективное восприятие и оценивание* своего образовательного статуса и ресурсов профессионально-личностного развития внутри выбранной образовательной траектории. Фиксировались различные аспекты образовательного статуса – внешние атрибуты (престиж, востребованность) и внутреннее самоощущение (удовлетворённость обучением, идентификация университета с «пространством максимальных возможностей для обучающихся» [2]). Профессионально-личностное развитие соотносилось

с пониманием информантами своей «зоны ближайшего развития» – развития профессиональных/ надпрофессиональных компетенций с помощью дополнительных учебных курсов, стажировок, практик и т.д.

Проекция на будущее – это осмысление новых образовательных мотивов и выборов, соответствующих переходу к следующему этапу построения своей образовательной траектории – поступлению в магистратуру, аспирантуру или отказ от дальнейшего обучения в университете. Видение развития своей образовательной траектории информанты излагали в контексте своего представления о перспективах развития высшей школы в России.

Логическая структура интервью со студентами-информантами позволяет посмотреть на нынешнюю систему образования с разных сторон: с позиции самого студента, его семьи/ друзей/ близкого круга, с позиции работодателей, с которыми студенты выпускных курсов сталкиваются в ходе практики, стажировок и подработок, а также с позиции вуза.

С согласия информантов велась аудиозапись интервью с последующим их транскрибированием. Время бесед варьировалось от часа до полутора.

Для анализа текстов использовался метод триангуляции исследователей: анализ проводился независимо тремя исследователями – авторами статьи, в случае возникновения разных мнений консенсус достигался путём общей дискуссии. Тексты интервью кодировались в несколько этапов в соответствии с принятыми методическими процедурами открытого и осевого кодирования [20]. Процедура открытого кодирования использовалась для дифференциации смысловых кодов внутри разных групп мотивов: выбора вуза и специальности, первичных и вторичных. На этом этапе осуществлялась «разбивка, сравнение, категоризация» [20] образовательных мотивов. На этапе осевого кодирования коды объединялись в категории, что позволило соотнести полученные дан-

ные с теоретической рамкой исследования. Познавательные мотивы сопоставлялись с такими кодами, как: «вуз, который даёт качественное образование»; «эталон в своей сфере»; «должное образование»; «вуз, который даёт возможности для профессионального развития» и др. Социальные мотивы – с «престижем», «связями», «семьёй», «братством», «советах от значимых людей» и др. Кроме того, отсортированы коды, напрямую не связанные с познавательными и социальными мотивами, в том числе мотив удобного расположения вуза, близость вуза к дому информанта. Аналогично кодировались мотивы выбора специальности. Так, на этапе осевого кодирования мотивы соотносились с профессиональным (например, коды: «востребованная специальность», «универсальная» «нужная», «актуальная», «конкурентоспособная») и личностным развитием (например, коды: «нравится», «увлекаюсь», «вызывает интерес»).

На следующем этапе анализа формализовывались траектории студентов: кодировалось количество образовательных переходов, которые планирует осуществить информант: один, два или три перехода (бакалавриат, ориентация на выбор магистратуры, ориентация на выбор аспирантуры). После дифференциации всех интервью на три группы проводился анализ мотиваций, обосновывающих выбор дальнейшего образовательного пути или отказ от него. При следующей итерации кодирования отбирались интервью с двумя или тремя образовательными переходами. На этом этапе дифференцировались мотивы сохранения/смены вуза и специальности в магистратуре и аспирантуре. Иными словами, в ходе анализа эмпирической информации оценивалась также устойчивость/изменчивость образовательных установок на различных этапах получения высшего образования через их соотнесение с первичными профессионально-образовательными намерениями студента, что позволило раскрыть динамику образовательных мотивов.

Результаты исследования

Среди информантов оказались студенты, ориентированные на разные виды университетских траекторий, что позволило *качественно* дифференцировать линейные и нелинейные траектории, а также их подвиды, различающиеся своей внутренней мотивацией и образовательными установками.

Линейные университетские траектории характеризуются сохранением вуза и специальности на протяжении всего периода обучения в системе высшего образования. *Нелинейные траектории* варьируются в зависимости от количества и характера производимых образовательных изменений. Нелинейные простые траектории предполагают изменение вуза или специальности на более высоком уровне обучения. Нелинейные сложные связаны со сменой и вуза, и специальности на этапе магистратуры. Отдельный подвид нелинейных траекторий получил название «нелинейные циклические», особенные тем, что информант полностью меняет свою образовательную траекторию, но не с переходом на иную магистерскую программу, а с получением принципиально нового второго высшего образования. Таким образом, он заходит на новый образовательный цикл (рис. 1).

Для линейных и нелинейных университетских траекторий характерны *схожие мотивационные основания* на «вход» в систему высшего образования. В то же время анализ студенческих нарративов позволил выявить мотивационные различия при совершении образовательных выборов разного порядка – при выборе специальности и выборе вуза.

Выбор вуза. В нарративах информантов выбор вуза описывается как сложное полимотивированное действие. Информанты, как правило, называли не одну, а несколько значимых причин, которые способствовали выбору определённого учебного заведения. Первичный выбор вуза во многом обусловлен его престижем: описывая выбранный вуз, студенты использовали слова «топ-

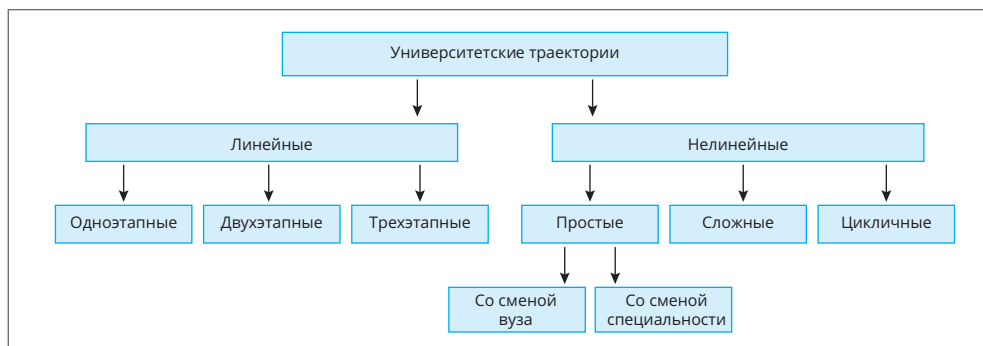


Рис. 1. Университетские траектории студентов рейтинговых вузов

Fig. 1. University trajectories of leading universities' students

вуз», «престижный», «ведущий», «лучший», «крупнейший», «эталон», «первоклассный», «титованный», «известный». При этом понятие престижности наполнялось семантико-ассоциативными значениями, близкими к качеству получаемого образования, его актуальности и вариативности. Напротив, статусные аспекты престижа практически не обозначались. Раскрывая смыслы «престижа вуза», студенты использовали такие словосочетания, как: «должное образование», «качественное образование», «упорна», «универсальное направление». Именно качественное высшее образование, по мнению информантов, открывает возможности для дальнейшей профессиональной и личной реализации:

«... это первоклассное образование в России и всё то, что даёт [университет] – это действительно путь в будущее для человека» (Григорий², специальность «Экономика»);

«... я была уверена в том, что именно это учебное заведение поможет достичь мне тех высот, которых я хочу достичь, и поможет мне получить должное образование» (Юлия, специальность «прикладная информатика в дизайне»).

При этом вуз – пространство не только для получения профессионального образования, но и для саморазвития, самореализации. Сама категория «саморазвитие»

видится, с одной стороны, как возможность дополнительного образования не только по своей основной специализации, а с другой стороны, как пространство для личностного роста, развития так называемых мягких навыков (*soft skills*):

«... ВУЗ предоставляет огромный спектр различных направлений, которые дают дополнительное образование» (Екатерина, специальность «История искусства»);

«... университет предоставляет огромные возможности <...> каждый день проходят какие-то мероприятия, праздники, где студенты между собой взаимодействуют. Я считаю, что это и есть саморазвитие» (Сергей, специальность «Мировые аграрные рынки»).

Возможности для саморазвития, связанные с внеучебной деятельностью, студенты открывают уже во время учёбы, они не являются основным мотивом выбора вуза «на старте».

Социальные мотивы выбора вуза также оказались значимыми для информантов. В первую очередь, речь идёт о влиянии родителей и друзей на принятие решения о выборе вуза. Информанты вспоминали рекомендации своих знакомых, которые уже учатся в выбранном вузе, и отмечали более или менее сильное влияние родителей:

«... когда я поступала в бакалавриат, я спрашивала совета у родителей, их мнение»

² Здесь и далее имена информантов изменены.

касательно этой профессии ...» (Дарья, специальность «Юриспруденция»).

Кроме того, рейтинговый вуз видится студентам не только местом для получения образования и саморазвития в профессионально-личностном плане, но и пространством для социального взаимодействия, приращения своего социального капитала:

«... прежде всего из-за знакомств, которые приобретаются в данном университете» (Иван, специальность «GR бизнес-дипломатия»);

«... студенческое братство действительно существует» (Александр, специальность «Глобальная политика и политический анализ»).

Некоторые студенты руководствуются и чисто *утилитарными мотивами* выбора вуза, как например, его близость к дому.

Выбор специальности. Мотивы выбора специальности студентами селективных вузов во многом соотносятся с моделью рационального действия, предложенной Дж. Голдторпом. Информанты рассуждали о своём выборе специальности в категориях профессионального и личностного развития: «получить востребованную профессию»; «стать хорошим специалистом»; «стать конкурентоспособным на рынке труда»; «достичь высот»; «добиться чего-то в будущем».

Таким образом, один из основных мотивов выбора специальности связан с рациональным представлением студентов о наиболее перспективных для них карьерных треках, возможностях реализации своего потенциала:

«... экономика — это самое универсальное, что есть у нас в современном мире. Экономика всегда пригодится, она всегда нужна, и она всегда помогает» (Николай, специальность «Экономика»).

При этом важную роль в выборе специальности играет личный интерес будущего студента. Увлечённость определёнными предметами, интерес к конкретным научным дисциплинами, проявляющиеся зачастую ещё в средней школе, довольно жёстко де-

терминируют выбор специальности на этапе поступления: среди информантов не была распространена практика подачи документов на несколько различных специальностей:

«... поскольку я очень люблю историю, я выбрала факультет международных отношений, так как там очень много часов истории» (Анна, специальность «Международные отношения»);

«Я вообще всю жизнь любила биологию <...> я училась в биологическом классе, и сразу после этого я знала, что я буду поступать в [университет] именно на биологический факультет» (Мария, специальность «Антропология»).

Сочетание рационального подхода к выбору наиболее перспективной профессии и личный интерес обуславливают распространённость простых линейных образовательных треков с сохранением или незначительным изменением специальности при переходе на следующую ступень обучения.

Далее опишем специфические черты, характерные для каждой из выделенных траекторий, рассматривая окончание обучения в бакалавриате как своеобразную «развилку» на жизненном пути, позволяющую выбрать траектории как связанные, так и не связанные с дальнейшим обучением.

Одноэтапные линейные траектории характеризуются отказом от продолжения образования на уровне магистратуры. Студенты, выбирающие такие траектории, отдают предпочтение практической деятельности, а не дальнейшему обучению:

«... я скорее всего не буду продолжать мою академическую карьеру и попробую себя на практике в какой-нибудь компании, получу опыт» (Николай, специальность «Экономика»);

«Хочу взять паузу, поработать и понять, стоит ли дальше продолжать обучение или нет» (Екатерина, специальность «Экономика»).

Для части информантов отказ от магистратуры мог быть объяснён общей уста-

лостью от обучения и стремлением к смене деятельности:

«... я очень устала за 4 года, и я пока что не знаю, нужна ли мне магистратура» (Анна, специальность «Международные отношения»).

В некоторых случаях отказ от продолжения образования обусловлен неудовлетворённостью вузом или специальностью, а также тем, что выбор вуза изначально не был осознанным:

«На юриста хотел учиться ещё в школе, вуз выбирать не пришлось – так получилось <...> вуз мне не нравится из-за того, что он находится от меня слишком далеко, да и в целом там слабо преподают и кажется, что преподавателям их работа не нужна <...> я понял, что это не моё» (Павел, специальность «Юриспруденция»).

Причиной отказа от магистратуры становится и особое отношение к высшему образованию в целом, при котором оно рассматривается не как самодостаточная ценность, а лишь как инструмент приобретения профессии:

«... только в том случае если я буду точно знать, что эти два года магистратуры помогут мне в дальнейшем. Но я бы предпочла потратить уже эти два года на реализацию себя и на работу» (Елизавета, специальность «Международный менеджмент»).

Двухэтапные линейные траектории характерны для информантов, которые осознанно подходили к выбору вуза и специальности, то есть начинали формировать свою образовательную траекторию в 10–11 классах школы, а иногда и ранее, понимая свои образовательные перспективы. Осознанность при совершении первичного образовательного выбора может приводить к тому, что студенты следуют линейным траекториям и сохраняют единую специальность в бакалавриате и магистратуре. Данный образовательный трек представляется рациональным действием, сочетающим в себе личностный мотивационный компонент с попыткой избегания рисков – обра-

зовательных, социальных, репутационных, финансовых, – оценкой собственной образовательной успешности на первом этапе обучения и использованием возможной палитры имеющихся ресурсов – от семейных и социальных до материальных.

В отличие от информантов, следующих одноэтапным линейным траекториям, данные студенты делают выбор в пользу продолжения обучения на уровне магистратуры. При этом прослеживается *вариативность в причинах выбора магистратуры*.

Для ряда студентов высшее образование является *значимой самостоятельной ценностью*, что демонстрируют высказывания о причинах выбора магистратуры:

«... я из тех консервативных людей, которые считают, что образование решает <...> Университет даёт в большей степени не знания по специализации, а знания обо всём, и в первую очередь о том, как жить в обществе» (Наталья, специальность «Международная журналистика»);

«... несмотря на то, что бакалавриат считается законченным высшим образованием, хочется ещё немного дать себе времени на обучение, постараться что-то новое узнать <...> мне кажется, что магистратура обязательна к поступлению» (Евгения, специальность «Зарубежное регионоведение»).

Более того, для студентов, выбирающих двухэтапные линейные траектории, магистратура видится необходимой ступенью для получения полноценного высшего образования. Именно комбинация «бакалавриат плюс магистратура» позволяет считать себя образованным человеком, получившим законченное образование:

«... потому что хочу иметь полное высшее образование» (Людмила, специальность «Политология»);

«...пока есть возможность учиться, я считаю, что это нужно делать <...> это какая-то общая практика, которая мне кажется очень логичной» (Евгения, специальность «Зарубежное регионоведение»).

Для части информантов, выбирающих *двухэтапные траектории* (линейные или нелинейные) магистратура видится необходимым этапом для реализации *успешной карьеры*, поскольку является законченным высшим образованием в глазах общественности и работодателей:

«... профессионалов, имеющих законченное высшее образование ценят больше, чем тех, кто закончил только бакалавриат» (Ольга, специальность «Международное страхование и управление рисками»);

«... многие работодатели сейчас требуют полное образование, а именно шесть лет – это бакалавриат и магистратура» (Екатерина, специальность «История искусства»).

Опираясь категориями Р. Брина и Дж. Годторпа, отметим, что мотивация продолжения обучения в магистратуре в своём вузе и на своей специальности в большей степени соотносится с моделью рационального действия. Стремление реализовать в выбранной профессии и отказ от рисков, связанных с переходом на другую специальность, мотивируют к сохранению специальности при переходе в магистратуру:

«За два года нельзя получить капитальных знаний, которые помогут тебе полностью перейти в совсем другую сферу, то есть ты за два года не станешь юристом и не сможешь сменить вектор» (Диана, специальность «Управление персоналом организации»).

В то же время стремление избежать рисков и высокий уровень удовлетворённости учёбой способствуют сохранению вуза при переходе на новую ступень образования:

«Собираюсь поступать в свой вуз, так как у меня в вузе есть огромные перспективы для развития, для развития профессиональных навыков, потому что вуз может мне это дать, я в нём уверен, я это увидел своими глазами и не вижу смысла менять этот курс» (Григорий, специальность «Государственное и муниципальное управление»);

«... это удобно, я знаю свой университет, внутренние правила, понимаю, где,

что находится, мне не нужна адаптация, которая проходит на первом курсе у студентов полгода, если не целый год. Конечно, удобно, когда тот же университет» (Диана, специальность «Управление персоналом организации»).

Трёхэтапные линейные траектории включают намерение поступать в аспирантуру после окончания магистерской программы. За таким образовательным выбором также прослеживается вариативность мотивов.

Первая группа мотивов проявилась в намерении строить академическую карьеру, т.е. профессионально заниматься научной или педагогической деятельностью:

«Я уже занимаюсь лингвистически олимпиадами <...> сейчас понимаю, что наравне с журналистикой мне нравится преподавать» (Наталья, специальность «Международная журналистика»).

Вторая группа мотивов предполагает желание стать глубоким специалистом в своей профессиональной области путём качественного развития в аспирантуре своих профессиональных и надпрофессиональных компетенций:

«... это позволит сформировать о дисциплине очень полную картинку, которая поможет стать хорошим специалистом, разносторонним» (Алина, специальность «Юриспруденция»).

Третья группа мотивов напрямую не соотносится с профессиональной деятельностью и наукой. У таких информантов слабый интерес к научной деятельности. Поступление в аспирантуру воспринимается как жизненная страховка, например, от службы в армии.

Нелинейные траектории – это всегда двухэтапные или трёхэтапные траектории, которые предполагают изменения на этапе образовательного перехода из бакалавриата в магистратуру. В рамках анализа траекторий такого типа осмысливались причины вторичного выбора студентов, обусловленные не только познавательными и социальными мотивами, субъективной рациональ-

ностью при совершении выбора, но и спецификой накопленного образовательного опыта в рамках вуза.

При анализе нелинейных траекторий, предполагающих сохранение специальности в магистратуре при смене учебного заведения, удалось выделить два мотива к изменению. Первым мотивом становится стремление к новизне и новому образовательному опыту:

«... это будет не мой вуз, просто потому что я хочу увидеть другое преподавание, другое отношение, посмотреть на что-то новое» (Дмитрий, специальность «Менеджмент»).

Вторая обозначенная в рамках интервью мотивация к изменению сопряжена с некоторой неудовлетворённостью своим вузом при обучении по программе бакалавриата и желанием получить более позитивный образовательный опыт:

«... несмотря на то, что наш ВУЗ очень хороший, даёт хорошую информацию, некоторые организационные моменты меня смущают, поэтому я бы пошла в другой вуз» (Дарина, специальность «Лечебное дело»).

В некоторых случаях студенты рассматривают изменение образовательного учреждения на уровне магистратуры как необходимость, вызванную отсутствием в их вузе интересующей их специальности.

Простые нелинейные траектории со сменой специальности на уровне магистратуры соотносятся с двумя основными мотивами, сопряжёнными как с внутренними факторами, задаваемыми внутренним интересом, так и с внешними факторами, обуславливаемыми запросами профессиональной среды.

Внутренние мотивы вторичного образовательного выбора опосредованы стремлением получить новые знания, выходящие за рамки специальности, интересом к смежным направлениям подготовки:

«... склоняюсь к другой дисциплине, потому что создаётся уникальная возможность соединить разные знания из совер-

шенно разных дисциплин, например, экономика и право, получается уникальный специалист» (Сергей, специальность «Торговое дело»).

Внешние факторы связываются с отсутствием требуемых навыков для профессиональной деятельности:

«Я начал работать в сфере девелопмента и понял, что мне нужно получить релевантный опыт работы, и начал искать магистерскую программу, которая отвечала бы моим требованиям» (Константин, специальность «Зарубежное регионоведение»).

Сложные нелинейные траектории предполагают изменение и специальности, и вуза при переходе на следующую ступень обучения. Студенты, выбирающие такие траектории, объясняют свои стремления к изменению мотивами, описанными выше. Они могут сочетать стремление к получению нового образовательного опыта в другом вузе и желание получить новые компетенции, выходящие за пределы изучаемой специальности:

«... информация, которой делится с нами университет, превзошла «потолок», больше информации никакой нет, поэтому мне неинтересно. А другие сферы я бы затронул» (Роман, специальность «Финансовая разведка»).

В ряде случаев смена вуза и специальности в магистратуре связана с радикальным изменением профессиональных интересов в ходе обучения в бакалавриате. Новые интересы заставляют студентов искать и новые образовательные учреждения, где, с их точки зрения, они могут получить наиболее релевантный образовательный опыт:

«... на втором курсе у меня начался французский язык, занятия мне привили огромный интерес, страсть к его изучению <...> я просто хочу сконцентрироваться на том, что мне интересно, поэтому я бы поменяла специальность. Моя цель сейчас – это поступить в магистратуру [другого университета]» (Александра, специальность «Социология»).

Нелинейные циклические траектории предполагают возвращение к новой начальной точке образовательного цикла после окончания бакалавриата. Они проявились у студентов, которые намереваются существенно изменить направление подготовки после завершения первого этапа обучения и реализовать свои личные интересы посредством получения второго высшего образования. При этом подобные изменения могут быть вызваны не разочарованием в специальности или неудовлетворённостью обучением. Студентом может двигать желание развиваться сразу в нескольких профессиональных областях.

Анализ исследования и результатов

Проведённое исследование и результаты анализа студенческих нарративов послужили основанием для обсуждения ряда проблемных вопросов в изучении университетских траекторий.

Первый вопрос лежит в плоскости понятийного аппарата. Несмотря на большое количество исследований, посвящённых образовательным траекториям не только в социологии образования, но и в смежных дисциплинах [13], в современном научном дискурсе присутствует терминологическая вариативность при использовании данного понятия и его производных.

Это связано с двумя основными подходами к трактовке образовательных траекторий – педагогическим и социологическим, которые изначально сформировались в зарубежной исследовательской практике. В зарубежных, особенно в англоязычных исследованиях, само понятие «образовательная траектория» обладает разными коннотациями и предполагает наличие отдельного термина для каждого смыслового значения. При дословном переводе «образовательная траектория» обозначает набор изучаемых дисциплин, тогда как категория «образовательный путь» – образовательный выбор вуза и специальности [21]. Таким образом, педа-

гогический подход апеллирует к траектории как к формированию набора дисциплин и представлен исследованиями индивидуальных образовательных траекторий. В рамках социологического подхода траектория определяется как поступательное движение индивида в образовательной среде: как «совокупность шагов, предпринимаемых отдельными индивидами и социальными группами для удовлетворения своих потребностей в сфере образования» [22], кумулятивный процесс движения человека через образовательную систему [12]. При этом нет устоявшегося определения нелинейной образовательной траектории ни в отечественных, ни в зарубежных исследованиях. Так, категория «нелинейная образовательная траектория» используется для описания ряда различных образовательных событий: например, трактуется как индивидуализированный образовательный маршрут [23], как трансформация первоначального пути, ценностных ориентаций обучающихся под влиянием факторов разного генеза или как изменение количественных и качественных характеристик образовательных общностей [10]. В рамках авторского исследования нелинейные образовательные (университетские) траектории подразумевают смену специальности и/или вуза в ходе совершения вторичного и последующих образовательных выборов. Такой исследовательский фокус позволяет сосредоточиться на факторах, влияющих на лояльность к вузу и выбранному направлению подготовки, что представляется перспективным практико-ориентированным направлением исследований [22].

Второй вопрос обусловлен методологической дилеммой выбора количественной или качественной методологии для изучения образовательных траекторий. Хорошо известно, что и качественный, и количественный методы имеют свои эвристические возможности и ограничения. Проведённое поисковое исследование универ-

ситетских траекторий не позволяет дать количественные оценки распространённости разных видов образовательных траекторий, выявить причинно-следственные связи между характеристиками студентов и направленностью их образовательной мотивации или обнаружить влияние внешних факторов (развитие институтов образования, рынка труда, демографической ситуации) на формирование университетских траекторий [12]. *Цель качественного исследования – это понимание субъективных мотивов и действий обучающихся в процессе формирования своей университетской траектории.* Поэтому применение качественной методологии к изучению образовательных траекторий дало возможность посмотреть на отрефлексированные образовательные выборы с позиции их смыслового наполнения. Используя выражение А.Н. Леонтьева, информанты «открывали смыслы собственных действий» [24], рефлексировав и создавая нарративы о своих образовательных выборах. Такой способ получения знания о формировании университетской траектории становится всё более востребованным вследствие *набирающего силу* тренда на индивидуализацию образовательного процесса, когда востребовано дифференцированное знание о мотивационных характеристиках обучающихся [12].

Следующий блок вопросов связан с результатами проведённого исследования. Стоит сразу отметить, что результаты исследования имеют существенные ограничения как эмпирическим объектом, так и поисковым характером исследования:

1) знание об образовательных выборах и мотивах студентов селективных вузов не может быть распространено на другие категории студентов и российское студенчество в целом;

2) образовательные выборы, обусловленные средовыми условиями (например, финансовыми или пространственно-географическими барьерами), практически не

представлены в выбранной группе и не анализируются в рамках проведённого исследования.

Несмотря на ограничения, анализ студенческих нарративов позволил получить рельефную смысловую картину образовательных выборов на разных ступенях образовательного процесса. Мотивационные основания «входа» в систему высшего образования рационализируются студентами рейтинговых вузов через познавательные и социальные мотивы. Однако, в отличие от результатов ряда других исследований по схожей проблематике [12], не выявлены мотивы повышения социального статуса. Можно предположить, что информанты не нуждаются в повышении своего социального статуса, так как происходят из семей, относящихся к среднему и высшему слою среднего класса.

Этим же объясняется отсутствие нарративов о финансовой стороне обучения. Другая причина может быть обусловлена тем, что информанты не воспринимают вуз как социальный лифт, способный значительно улучшить их социальные позиции, что отмечают и некоторые исследователи [25].

Раскрытые мотивационные основания образовательных выборов носят субъективно рациональный характер (в терминологии, предложенной Р. Брином и Дж. Голдторпом), что проявляется в обосновании студентами логики своих действий при рефлексии выбора стратегии обучения и наделяния своих действий личностно ценностным смыслом. В нарративах они соотносятся с интересом к специальности, ценностью обучения как такового, представлением о карьерных перспективах и будущей профессии, стремлением к саморазвитию и т.п. В то же время в рефлексиях студентов отсутствуют нарративы, связанные со спонтанностью образовательных выборов, которые могут быть более свойственны студентам из нерейтинговых вузов [2]. Расширение эмпирического объекта в ходе дальнейшего исследования, а также дифференциация студентов по основаниям успеваемости, специальности, форме

обучения и др. позволит расширить палитру образовательных выборов и наполнить их новыми смыслами.

Заключение

Знание о мотивах и способах формирования образовательных траекторий нынешнего поколения студентов необходимо для развития эффективной социально-образовательной среды современного вуза, ориентированной на студентоцентрированный подход к обучению. Подобные исследования помогают понять, в каких категориях сегодня студентами осмысливается и артикулируется «ценность» университетского образования, какие ценности и мотивы предопределяют образовательные выборы, как определяются стимулы и «антистимулы» для продолжения обучения в магистратуре и построения академической карьеры в университете. В ходе анализа нарративов удалось обозначить общие на «вход» в высшее образование мотивационные основания выбора вуза и специальности, а также специфические для разных видов университетских траекторий мотивы вторичного образовательного выбора — мотивы сохранения и мотивы изменения специальности и вуза. В нарративах информантов выбор вуза описывается как сложное полимотивированное действие, в котором выделяются мотивы престижа, саморазвития, а также социальные и утилитарные мотивы. Вторичные образовательные выборы определяются желанием избежать рисков и высоким уровнем удовлетворённости учёбой в случае линейных траекторий. Для нелинейных треков — это стремление к получению нового образовательного опыта, дополнительных компетенций, а также влияние фактора среды вуза.

Дискуссия об «университете нового поколения» обуславливает потребность в приращении знания о практиках изменения социально образовательной среды вуза, в том числе об управлении образовательной мотивацией обучающихся средствами стиму-

лирования профессионально-личностного развития студентов. Эмпирическое знание о мотивах выбора обучения в рейтинговых университетах поможет сформировать представление о том, каким студенту хотят видеть современный университет, а также минимизировать риски перехода к индивидуальным образовательным маршрутам.

Литература

1. *Константиновский Д.А., Попова Е.С.* Новый характер образовательных и профессиональных траекторий молодёжи // Россия реформирующаяся: ежегодник. Вып. 20: отв. ред. М.К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2022. С. 379–399. DOI: 10.19181/ezheg.2022.14
2. *Алешковский И.А., Гаспаривили А.Т., Кфухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е.* Особенности формирования образовательных траекторий российских студентов: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 137–155. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155
3. *Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А.* Эффективно поддерживаемое неравенство. Выбор образовательной траектории после 11 класса школы в России // Экономическая социология. 2018. Т. 19. № 5. С. 66–89. DOI: 10.17323/1726-3247-2018-5-66-89
4. *Бурдые П., Пассерон Ж.-К.* Воспроизводство: элементы теории системы образования: пер. Н.А. Шматко. М.: Просвещение, 2007. 267 с. ISBN 5-09-014104-5.
5. *Романец И.И., Вербовский Г.Д.* ГИГ-экономика как новая форма рыночных отношений // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2021. № 1 (51). С. 186–192. DOI: 10.47581/2021/FA-07/IE/51/01.029
6. *Mayrhofer W., Meyer M., Steyrer J., Maier J., Langer K., Hermann A.* International Career Habitus – Thick Descriptions and Theoretical Reflections // Academy of Management Annual Meeting Symposium on «Global Careers and Human Resource Development: Emerging IHRM Perspectives». New Orleans, Louisiana, USA, 2004. P. 1–23. URL: https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/o/vicapp/Mayrhofer_et_al_2004_thickDescr_carrhab_aom04.pdf (дата обращения 31.08.2023).

7. *Ридингс Б.* Университет в руинах: пер. с англ. А.М. Корбута; М.: Изд. дом ВШЭ, 2021. 304 с. ISBN 978-5-7598-2335-3. DOI:10.17323/978-5-7598-2335-3
8. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодёжи: 50 лет исследования [монография] / Д.А. Константиновский, М.А. Абрамова, Е.Д. Вознесенская, Г.С. Гончарова, В.Г. Костюк, Е.С. Попова, Г.А. Чередниченко. М.: ЦСПиМ, 2015. 232 с. ISBN 978-5-906001-05-4. EDN: TLEIQL.
9. *Чередниченко Г.А.* Траектории заочников высшей школы в сфере образования и труда // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 165–187. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-165-187
10. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* Нелинейные траектории развития образовательных общностей в российском мегаполисе // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 4(65). С. 33–42. DOI: 10.21510/1817-3292-2016-4-33-42
11. *Честных Ю.С.* Образовательно-профессиональные траектории женщин-руководителей // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2021. Т. 13. № 4. С. 47–67. DOI: 10.19181/inter.2021.13.4.3
12. *Чередниченко Г.А.* Перемены в послешкольных траекториях молодёжи: социальная дифференциация // Социологические исследования. 2023. № 9. С. 51–62. DOI: 10.31857/S013216250027362-1
13. *Курашов М.А.* Лонгитюдные исследования образовательных траекторий молодёжи в России и за рубежом // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 143–156. DOI: 10.52944/PORT.2021.46.3.013
14. *Breen R., Goldthorpe J.H.* Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory // Rationality and Society. 1997. № 9. Pp. 275–305. DOI: 10.1177/104346397009003002
15. *Леонтьев Д.А.* Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3–18. DOI: 10.11621/vsp.2016.02.03
16. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребёнка // Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельштейна. М., Воронеж: Московский психолого-педагогический институт, 2001. С. 135–172. ISBN: 5-89395-285-5.
17. *Штейнберг И., Шанин Т., Ковалев Е., Левинсон А.* Качественные методы. Полевые социологические исследования. СПб.: Алетейя, 2014. 352 с. ISBN 978-5-91-419185-3.
18. *Богданов М.Б., Малик В.М.* Как сочетаются социальное, территориальное и гендерное неравенства в образовательных траекториях молодёжи России? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 391–421. DOI: 10.14515/monitoring.2020.3.1603
19. *Никольцева Н.С.* Психологические особенности молодёжи с различной мотивацией личностного роста и самообразования // Вестник магистратуры. 2019. № 4-1 (91). С. 36–39. EDN: VXFRGQ.
20. *Страусс А., Корбин Дж.* Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники: пер. с англ. и послесловие Т.С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с. ISBN 5-8360-0299-1.
21. *Naas C., Hadjar A.* Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research // Higher Education. 2020. № 79 (4). P. 1099–1118. DOI: 10.1007/s10734-019-00458-5
22. *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
23. *Строгецкая Е.В., Бетигер И.Б.* Нелинейные образовательные траектории студентов как признак университета, нацеленного на лидерство // Дискурс. 2016. № 1. С. 122–131. DOI: 10.32603/2412-8562-2016-0-1-122-131
24. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с. URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyeatynost/deyatynost-soznyanie-lichnost.pdf> (дата обращения: 30.08.2023).
25. *Свадьбина Т.В., Немова О.А.* Высшее образование как «социальный лифт»: оценка эффективности // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (53). С. 111–118. EDN: YXPUTR.

Благодарности. Проект реализуется при поддержке Программы развития МГИМО «Приоритет-2030».

Статья поступила в редакцию 10.10.2023

Принята к публикации 03.12.2023

References

1. Konstantinovskii, D.L., Popova, E.S. (2022). [New Nature of Educational and Professional Trajectories of Young People]. In: Gorshkov, M.K. (Ed). *Rossija reformirujushbajasja: ezhegodnik* [Reforming Russia: yearbook]. Vol. 20. Moscow: Novyj Hronograf, pp. 379-399, doi: 10.19181/ezheg.2022.14 (In Russ.).
2. Aleshkovskii, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2023). Peculiarities of the Formation of Educational Trajectories of Russian Students: Assessment and Opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 137-155, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Khavenson, T.E., Chirkina, T.A. (2018). Effectively Maintained Inequality: The Choice of Postsecondary Educational Trajectory in Russia. *Ekonomicheskaya Sotsiologiya = Journal of Economic Sociology*. Vol. 19, no. 5, pp. 66-89, doi: 10.17323/1726-3247-2018-5-66-89 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction. Elements pour une Theorie du Systeme D'enseignement* [The Reproduction: Elements for a Theory of the Educational System]. Paris: Les Éditions de Minuit, 284 p. (Russian Translation: ed. N.A. Shmatko, Moscow: Prosveshchenie, 2007, 267 p.).
5. Romanets, I.I., Verbovskii, G.D. (2021). Gig-Economy as a New Form of Market Relations. *Innovacionnaia ekonomika: perspektivy razvitiia i sovershenstvovaniia* [Innovative Economics: Prospects of Development and Improvement]. No. 1 (51), pp. 186-192, doi: 10.47581/2021/FA-07/IE/51/01.029 (In Russ.).
6. Mayrhofer, W., Meyer, M., Steyrer, J., Maier, J., Langer, K., Hermann, A. (2004). International Career Habitus – Thick Descriptions and Theoretical Reflections. *Academy of Management Annual Meeting Symposium on Global Careers and Human Resource Development: Emerging IHRM Perspectives*. New Orleans, USA. 2004. P. 1-23. Available at: https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/o/vicapp/Mayrhofer_et_al_2004_thickDesc_carrhab_aom04.pdf (accessed 31.08.2023).
7. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, USA: Harvard University Press, 250 p., doi:10.17323/978-5-7598-2335-3 (Russian Translation: Corbut A.M., Moscow: HSE, 2021, 304 p.).
8. Konstantinovskii, D.L. et al. (2015). New Meanings in Educational Strategies of Youth: 50 Years of Research. Moscow: CSPiM, 232 p. Available at: https://www.isras.ru/files/File/publ/Novye_smysly_v_obrazovat_straregiyakh_molodezhi_2015.pdf (accessed 31.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Cherednichenko, G. (2020). Educational and Career Trajectories of Extramural Students and Graduates of Higher Education. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 165-187, doi: 10.17323/1814-9545-2020-3-165-187 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Zborovskij, G.E., Ambarova, P.A. (2016). [Nonlinear Trajectories of Development of Educational Communities in a Russian Metropolis]. *Pedagogicheskii zbornik Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan]. No. 4 (65), pp. 33-42, doi: 10.21510/1817-3292-2016-4-33-42 (In Russ.).
11. Chestnykh, Yu.S. (2021). Educational and Professional Trajectories of Women Leaders. *Interaktsiia. Interviu. Interpretatsiia = Interaction. Interview. Interpretation*. Vol. 13, no. 4, pp. 47-67, doi: 10.19181/inter.2021.13.4.3 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Cherednichenko, G.A. (2023). Changes in Youth After-School Trajectories: Social Differentiation. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 51-62, doi: 10.31857/S013216250027362-1 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Kurganov, M. A. (2021). Russian and foreign sociological longitudinal studies of educational and professional trajectories of youth. *Professionalnoe obrazovanie i rynek truda = Vocational Ed-*

- ucation and Labour Market*. No. 3, pp. 143-156, doi: 10.52944/PORT.2021.46.3.013 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Breen, R., Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*. No. 9, pp. 275-305, doi: 10.1177/104346397009003002
 15. Leontiev, D.A. (2016). A.N. Leontiev's Concept of Motive and the Issue of the Quality of Motivation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*. No. 2, pp. 3-18, doi: 10.11621/vsp.2016.02.03 (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Bozhovich, L.I. (2001). [The Problem of Developing the Child's Motivational Sphere]. In: Felshtein D.I. (Ed). *Problemy formirovaniia lichnosti: Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Problems of Personality Formation: Selected Psychological Works]*. Moscow, Voronezh: Moskovskii psikhologo-pedagogicheskii institute, pp. 135-172. ISBN: 5-89395-285-5 (In Russ.).
 17. Shtejnberg, I., Shanin, T., Kovalev, E., Levinson, A. (2014). *Kachestvennye metody. Polevye sociologicheskie issledovaniya [Qualitative methods. Field sociological research]*. St. Petersburg: Aletheia, 352 p. ISBN 978-5-91419-185-3 (In Russ.).
 18. Bogdanov, M.B., Malik, V.M. (2020). Social, Territorial and Gender Inequalities in Educational Trajectories of the Russian Youth. *Monitoring Obschchestvennogo Mneniya: Ekonomicheskie i Sotsial'nye Peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3, pp. 391-421, doi: 10.14515/monitoring.2020.3.1603 (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Nikultseva, N.S. (2019). [Psychological Characteristics of Young People with Different Motivations for Personal Growth and Self-education]. *Vestnik magistratury [Master's Bulletin]*. No. 4-1 (91), pp. 36-39. Available at: https://www.magisterjournal.ru/docs/VM91_1.pdf (accessed 31.08.2023). (In Russ.).
 20. Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. SAGE Publications. (Russian translation by T. Vasilieva: Moscow: Editorial URSS, 2001, 256 p.)
 21. Haas, C., Hadjar, A. (2020). Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research. *Higher Education*. No. 79 (4), pp. 1099-1118, doi: 10.1007/s10734-019-00458-5
 22. 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.)
 23. Strogetskaia, E.V., Betiger, I.B. (2016). Students' nonlinear educational trajectories as a sign of leadership-oriented universities. *Discourse*. No. 1, pp. 122-131, doi: 10.32603/2412-8562-2016-0-1-122-131 (In Russ., abstract in Eng.).
 24. Leontyev, A.N. (1977). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat, 304 p. Available at: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyatyel'nost/deyat'el'nost-soznanie-lichnost.pdf> (accessed 30.08.2023). (In Russ.).
 25. Svadbina, T.V., Nemova, O.A. (2018). Higher education as a "social elevator": effectiveness assessment. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*. No. 2 (53), pp. 111-118. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36992643_52228372.pdf (accessed 30.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgments. The publication was supported by MGIMO University "Priority-2030" programme.

*The paper was submitted 10.10.2023
Accepted for publication 03.12.2023*

Архив университетской науки как ядро исследовательского образования в России: «мотивационный» потенциал социального программирования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-107-119

Щедрина Ирина Олеговна – канд. филос. н., старший научный сотрудник Института философии и социально-политических наук Южного федерального университета, ORCID: 0000-0002-8780-0566, Scopus Author ID: 57195775893, echiscar@yandex.ru

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

Адрес: Ростов-на-Дону, 344006, ул. Большая Садовая, д. 105/42

Пружинин Борис Исаевич – д-р филос. наук, главный научный сотрудник института философии РАН, ORCID: 0000-0001-7817-8966, Scopus Author ID: 37096156600, prubor@mail.ru

Институт философии РАН, Москва, Российская Федерация

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

Щедрина Татьяна Геннадьевна – д-р филос. наук, профессор Московского педагогического государственного университета, ORCID: 0009-0002-5670-7921, tannirra@mail.ru

Институт социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Москва, Российская Федерация

Адрес: Москва, 119435, ул. Малая Пироговская, д. 1

Аннотация. Социальное программирование как особого рода организация целеориентированной совместной деятельности рассматривается в данной статье в контексте культурно-исторической эпистемологии, в основании которой лежит понимание знания как знаково-семиотического, исторического феномена. Такой подход, по мнению авторов, позволяет по-новому раскрыть образовательный и педагогический потенциал социального программирования, которое привлекает сегодня внимание, прежде всего, социологов, политологов, экономистов, лишь отчасти затрагивающих его познавательные параметры. Между тем, обращение к эпистемологическому измерению социального программирования позволяет акцентировать в нём внимание на характеристики, значительно расширяющие сферу его применения, и в частности, открывающие дополнительную возможность весьма эффективно мотивировать учащихся на самообразование, на творческое, по своей сути, осмысление знания как социокультурной ценности. «Мотивационный» потенциал социального программирования приобретает сегодня особенно важную роль в учебных структурах «исследовательского образования». В подобных структурах пошаговое программирование открывает для учащегося, с одной стороны, последовательность операций, приводящих исследование к знанию как цели образования, а с другой – радикально меняет в глазах учащихся процесс усвоения определённых учебной программой сведений, поскольку

предполагает участие в их «создании». При этом, присутствие социального измерения в программировании придаёт культурно-исторический смысл последовательности усилий учащихся, что открывает дополнительные возможности для мотивирования их активности через апелляцию к культурно-историческому статусу научной деятельности, в рамках которой впервые было создано данное знание. В статье демонстрируется опыт реализации одной из таких возможностей дополнительного стимулирования установки на самообразование через приобщение учащихся философских факультетов к архивным исследованиям университетской науки в России.

Ключевые слова: социальное программирование, культурно-историческая эпистемология, образование, исследовательское образование, мотивация, самообразование

Для цитирования: Щедрин И.О., Пружинин Б.И., Щедрин Т.Г. Архив университетской науки как ядро исследовательского образования в России: «мотивационный» потенциал социального программирования // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 107–119. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-107-119

The Archive of University Science as the Core of Research Education in Russia: the Motivational Potential of Social Software

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-107-119

Irina O. Shchedrina – Cand. Sci. (Philosophy), Senior Research Fellow, Institute of Philosophy and Social and Political Sciences, Southern Federal University, ORCID: 0000-0002-8780-0566, Scopus Author ID: 57195775893, echiscar@yandex.ru

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

Address: 105/42, Bolschaya Sadovaya str., Rostov-on-Don 344006, Russian Federation

Boris I. Pruzhinin – Dr. Sci. (Philosophy), Main Research Fellow, Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, ORCID: 0000-0001-7817-8966, Scopus Author ID: 37096156600, prubor@mail.ru

Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

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

Tatiana G. Shchedrina – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Moscow State Pedagogical University, ORCID: 0009-0002-5670-7921, tannirra@mail.ru

Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow State Pedagogical University (MPGU), Moscow, Russian Federation

Address: 1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow 119435, Russian Federation

Abstract. Social Software as a special kind of organization of goal-oriented joint activity is considered in the present article in the context of cultural-historical epistemology, which is based on the understanding of knowledge as a sign-semiotic, historical phenomenon. This approach, according to the authors, makes it possible to reveal in a new way the educational and pedagogical potential of social software, which today attracts the attention, first of all, of sociologists, political scientists, and economists, who only partially touch upon its cognitive parameters. Meanwhile, appeal to the epistemological dimension of social software allows us to emphasize characteristics that

significantly expand the scope of its application, and in particular, the characteristics that open up an additional opportunity to quite effectively motivate students for self-education, for an inherently creative understanding of knowledge as a sociocultural value. The “motivational” potential of social software today is acquiring a particularly important role in the educational structures of “research education”. In such structures, step-by-step software opens up for the student, on the one hand, a sequence of operations that lead research to knowledge as the goal of education, and on the other hand, it dramatically changes in the eyes of students the process of assimilation of information determined by the curriculum, since it involves participation in its “creation”. At the same time, the presence of a social dimension in the software gives cultural and historical meaning to the sequence of students’ efforts, which opens up additional opportunities for motivating their activity through an appeal to the cultural and historical status of the scientific activity within which this knowledge was firstly created. The article demonstrates the experience of implementing one of these opportunities to additionally stimulate the attitude towards self-education through the introduction of philosophy faculties students to archival research of university science in Russia.

Keywords: social software, cultural-historical epistemology, education, research education, motivation, self-education

Cite as: Shchedrina, I.O., Pruzhinin, B.I., Shchedrina, I.O. (2023). The Archive of University Science as the Core of Research Education in Russia: the Motivational Potential of Social Software. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 107-119, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-107-119

Введение

Студенчество – это наиболее интеллектуально мотивированная, активная, мобильная и восприимчивая часть общества, целенаправленно реализующая свой творческий потенциал. Именно студенчество приобретает сегодня особую роль в реализации программы Десятилетия науки и технологий и может выступать, как это ни парадоксально, в качестве социального стабилизатора в процессе сохранения исторических традиций российской интеллектуальной культуры и в качестве активного преобразователя, открывающего новые миры знания. Для эпистемологического анализа нарративов студенчества об Университете и своём пути в науку как способов формирования социокода интеллектуальной культуры России авторами была использована предложенная российским философом и методологом науки Михаилом Константиновичем Петровым эпистемологическая идея социального

кодирования [1] как одного из вариантов социального программирования, мотивирующего студента на фундаментальную исследовательскую деятельность¹.

В основании современной культуры, по М.К. Петрову, лежит универсально-понятийный социокод, под которым понимается вся совокупность знаний, способов и их передачи, а также непосредственно связанные с этими знаниями общественные институты и механизмы различного назначения. Этот социокод формируется в обществе, где не только развиваются профессиональные навыки, но и формируются универсальные виды деятельности, обязательные для всех членов общества. По мнению М.К. Петрова, формирование универсально-понятийного социокода происходит благодаря коммуникации (при этом наша эпоха цифровых технологий требует переосмысления понятия «современность» и, следовательно, уточнения содержания социокода). Он полагал, что

¹ Грант ЭИСИ № FENW-2022-0026 на тему «Нарратив или сторителлинг? Социальное программирование студенческой аудитории на научный успех в контексте реализации программы Десятилетия науки и технологий» (руководитель – к. филос. н. И.О. Щедрина).

человек в процессе интеллектуальной социализации овладевает помимо чисто профессиональных качеств универсальными видами деятельности, обязательными для всех [1, с. 39]. Однако сегодня этот универсально-полнотный социокод должен быть дополнен экзистенциальными характеристиками. Это становится возможным, если мы положим в основание интеллектуальной социализации не «коммуникативные связи и отношения», но «общение», в котором интеллектуальные универсалии и экзистенциальные переживания взаимодополняют друг друга² [2, 3]. И такого рода возможность позволяет реализовать социальное программирование.

Несмотря на то, что сегодня социальное программирование используется в самых различных областях социальной реальности и, соответственно, в зависимости от специфики тех практических задач, на решение которых оно направлено, его основополагающие характеристики трактуются весьма по-разному. Прежде всего его идеи и методы обстоятельно исследуются в практически ориентированных областях социальных наук – в социологии (особенно, в области социологии управления и государственного регулирования), политологии, экономике и др. (см.: [4–8]). Причём, в этой сфере собственно социальных практик на передний план выступают методы программирования, позволяющие эффективно разрешать организационно-управленческие проблемы, связанные с согласованием социальных, по своей природе, противоречий внутри коллективной деятель-

ности. Аналогичным образом, эти методы позволяют средствами социально-психологического и специфического методологического инструментария разрешать личностные проблемы, возникающие в ходе совместной целенаправленной деятельности [9].

Цель статьи – продемонстрировать когнитивный потенциал социального программирования как методологического инструмента организации коллективной деятельности. Взятое в качестве философско-методологической стратегии, социальное программирование может ориентировать современные образовательные практики на решение одной из главных проблем российского образования – мотивирование учащихся на успех в профессии и в жизни, который напрямую зависит от активного усвоения знания и преобразования реальности.

Познавательно-мотивационный потенциал социального программирования в образовании

Организационная успешность разработки и применения социальных программ в сфере социально-значимых политических, экономических и прочих управленческих практик несколько заслонила значимость эпистемологических условий их эффективной реализации и, тем самым, сузила сферу их применения, фактически исключив из неё, в частности, область образования – область образовательных практик. А между тем, социальное программирование деятельности именно учебного коллектива

² Различение понятий коммуникации и общения, возникшее в культурно-исторической эпистемологии (см.: [2, р. 441]), становится значимым и для современной социологии. «...можно утверждать, что для современной социологии характерен поворот от исследования коммуникации к исследованию общения. ... На определённом этапе понятие коммуникации, заимствованное из кибернетики стало основным теоретическим инструментом для описания микросоциальной реальности. Однако в дальнейшем стала очевидна ограниченность этого понятия, которая преодолевалась как в рамках теории коммуникации (помещением её в социальный контекст с вниманием к асимметрии при кодировании и декодировании и контролю над каналами коммуникации), так и за её рамками – в принципиально иных концепциях (ритуала взаимодействия, социального перформанса, коммуникативного действия). Сегодня проблематика социологии общения позволяет включать наработки теории коммуникации, а также интегрировать иные способы осмысления межлических отношений – феноменологию и материалистическое понимание истории» [3, с. 25].

оказывает содержательное влияние на всю систему образования, поскольку предполагает обоснованное, достаточно ясное знание его участниками о цели и последствиях её реализации, что, в свою очередь, позволяет уяснить культурно-исторический статус самой деятельности и осознать основания мотивации участия в ней. В этом, собственно, и заключается познавательный-мотивационный потенциал социального программирования [10]: именно в такой трактовке эта методологическая стратегия была использована при реализации вышеупомянутого исследовательского проекта. В его рамках студентам Южного федерального университета (ЮФУ) (и настоящим, и бывшим, т.е. преподавателям) было предложено рассказать историю (создать нарратив) о том, что они понимают под Достоинством Университета как топоса, в котором рождаются знания как основания интеллектуальной культуры страны³. При этом, если преподаватели уже имели исторический опыт для создания нарративов, то сегодняшним студентам нужно было его организовать через приобщение к познавательным университетским традициям [11]. Этот опыт выражен в архиве университетской науки, а потому студентам была дана возможность погружения в архив университета и других интеллектуальных локаций г. Ростова-на-Дону, чтобы они могли понять, наследниками какого познавательного исторического опыта, традиции они являются. Они знакомились с архивными документами, повествующими об учёных, которые в

разное время работали в Ростове-на-Дону, видели как они были связаны с профессорами других городов России, как они общались друг с другом на кафедрах, какие научные и философские проблемы обсуждали в разное время (в том числе и в неформальном общении). Фактически создавалась особая, экзистенциально ориентированная социальная программа, мотивирующая студентов на познание самих себя как исторически ответственных личностей через исследование архива университета как науковедческого центра (причём программа эта опирается на традиции российской науки, историзм которой является отличительной чертой⁴ [12]).

Нацеленность на изменение отношения человека к себе самому, своему окружению, городу и культуре, воспитание ответственности перед последующими поколениями и поддержка интереса к истории родного края и страны – всё это область применения социального программирования как методологической стратегии культурно-исторической эпистемологии, это формирование социокода в современной интеллектуальной культуре России. Начинается такая работа с образования, создания и дальнейшей поддержки интеллектуальных институций, поскольку именно обучение обучению в социальном программировании ставится во главу угла. Студент – это член научного университетского сообщества – живой человек, которого нельзя заставить интересоваться, преподаватель может только поддержать его в общении и тем самым мотивировать к

³ См. сайт проекта «Нарратив или сторителлинг? Социальное программирование студенческой аудитории на научный успех в контексте реализации программы Десятилетия науки и технологий». URL: <https://raaisfedu.tilda.ws/> (дата обращения: 12.11.2023).

⁴ Академик В.И. Вернадский размышлял: «Для историка знания современный момент представляет тот же интерес и имеет то же значение, какое для астронома имеет небесное явление, раз в сотни лет повторяющееся; он имеет даже большее значение, так как в краткой – в космическом масштабе – жизни человечества, человек не может наблюдать эволюцию космоса; он может лишь воссоздавать её с большим или меньшим успехом в своих космогониях. Человечество живёт в одной из стадий меняющегося космоса; оно наблюдает повторение астрономических явлений только в пределах этой одной стадии: ему доступна лишь одна небольшая часть цикла меняющихся явлений. Наоборот, в эволюции научной мысли человечества можно наблюдать смену самих стадий, охватывать эмпирически всю область изменяющихся явлений целиком» [12, с. 214].

самообразованию собственным примером и обращением к историческому опыту предыдущих поколений учёных.

Трактовки программирования: алгоритмизация vs историзация

Методологической парадигмой для разработки социальных программ в качестве эффективного средства организации коллективной деятельности зачастую служат принципы написания компьютерных алгоритмов (т.е. программ, записанных на языке определённого исполнителя⁵ [13–15]). Однако знание об их конкретных целях, погружённое в социальный контекст деятельности (к тому же позволяющее осмыслить последствия её реализации), открывает возможность избежать трактовок её программирования как средства жёсткого манипулирования людьми с помощью социального управленческого инструментария. Общая установка программирования как разработки последовательных коллективных шагов, направленных на достижение цели, а тем самым, открывающих возможность для самоуправления коллектива, сохраняется и при эпистемологическом исследовании феномена социального программирования. Как показал реализуемый проект, установка на программирование должна дополняться со-знанием смысла деятельности, что предполагает содержательное обоснование конкретной, исторически фундированной социальной программы и, тем самым, мотивацию участия в её реализации. Именно этот аспект социального программирования детально осмыслен в реализуе-

мом проекте, что позволило его партнёрам в определённой мере переосмыслить принципы организации научно-исследовательской, коллективной, по самой своей сути, деятельности и, соответственно, организации образовательного процесса как деятельности, по крайней мере, в некоторых своих формах *исследовательской*. В такой интерпретации образовательная и педагогическая роль социального программирования наиболее ярко проявляется в организации так называемого исследовательского образования, о котором и пойдёт речь ниже.

Проекцию социального программирования (как формирования социокода) на деятельность научно-познавательную можно проиллюстрировать, просто указав на методологию научных исследовательских программ» Имре Лакатоса, который рассматривает исследовательскую программу как совокупность методологических правил, направляющих учёного в его поиске и указывающих, «каких путей исследования нужно избегать (отрицательная эвристика)», а какие «надо избирать и как по ним идти (положительная эвристика)» [16, с. 322]. Причём это определение Лакатос выводит, погружаясь в историю науки, в которой выделяет наиболее значительные последовательности, характеризующиеся «непрерывностью, связывающей их элементы в единое целое» [16]. Он, фактически, продолжает тот методологический путь, который был начат в его книге «Доказательства и опровержения»⁶, где ему удалось преодолеть разрыв между схемой и историческим опытом. Лакатос под-

⁵ Сам термин «Social software» был предложен в середине 90-х гг. XX века [13] – «социальное программирование», междисциплинарное по своему названию и по своей сути, «объединяющее достижения компьютерных и социальных наук...» [14, с. 51]. Первоначально такой ракурс позволял погружать технологические достижения в социально-гуманитарный контекст: проводилась параллель между естественным языком и современными языками программирования; взаимодействие людей в обществе рассматривалось по аналогии с процессами, реализующими работу большой операционной системы [15]. Социальное программирование получало своё воплощение, в то время как в роли т.н. железа («hard») выступали различные социальные институты (школа, суды, университеты).

⁶ Эта книга, как и в последствии методология Лакатоса, привлекла внимание Г.П. Щедровицкого, который пошёл именно по пути формализации «социального программирования» [17]. О переписке И. Лакатоса и Г.П. Щедровицкого см. работу [18].

хватывает, сформулированную Поппером идею фальсификационизма, который вводит «в логику открытия в качестве основного понятия *ряда теорий*» [16–18]. Однако при этом Лакатос акцентирует внимание на моменте историчности научной деятельности. «Именно ряд или последовательность теорий, а не одна изолированная теория, оценивается с точки зрения научности или ненаучности. Но элементы этого ряда связаны замечательной непрерывностью, позволяющей называть этот ряд исследовательской программой. Такая непрерывность – понятие, заставляющее вспомнить «нормальную науку» Т. Куна – играет жизненно важную роль в истории науки; центральные проблемы логики открытия могут удовлетворительно обсуждаться только в рамках методологии исследовательских программ» [16]. Таким образом у Лакатоса появляется то, чего не было у Куна, – идея непрерывности и целостности научного программирования как процесса исторического. Живая история структурирует логику открытия, лежащую в основании реализации научно-исследовательских программ. Учёные работают в рамках открытого исторического процесса, они отдают себе отчёт в принципиальной незавершённости их деятельности, а ещё в том, что они продолжают движение, а не начинают его каждый раз заново.

Исследовательское образование и социальное программирование

Необходимо отметить, что возможны различные проекции реальной, исторически фундированной научно-исследовательской работы, демонстрирующие эффективность программирования в сфере исследовательского образования. У Лакатоса (в предложенной им более 50 лет назад модели исследовательской деятельности) далеко не в полной мере учитываются особенности мегасайенс, специфику и проблемы экспериментальных исследовательских программ которой в значительной мере определяет их полидисциплинарная структура. Но это –

особая тема, предполагающая дальнейшую разработку условий использования социального программирования структурных особенностей «исследовательского образования». Посвятивший осмыслению этого феномена целый ряд работ А.О. Карпов отмечает, что в его рамках устанавливается новое отношение к учебному усвоению знания: «В этом новом отношении всё устанавливающим основанием является не усвоение знания, а его творческое преобразование в объект не учебного типа – новое знание или продукт, претендующие на своё место в реальности. Такое преобразование непосредственно преформирует весь учебный процесс, уходя от роли случайного эпифеномена и делаясь его демиургом. Речь прежде всего идёт о методе обучения, конечно, для того или иного сектора (не ступени!) образования – своём методе» [19, с. 231].

Со своей стороны, необходимо подчеркнуть, что исследовательское образование не означает простое включение студента в реальное, собственно научное исследование, хотя в принципе и не исключает такое включение. Дело в том, что в таком исследовании студент, как правило, будет выполнять подсобную работу, тем более, если речь идёт об учебной группе (отметим успешный в этом отношении опыт организации научно-учебных групп в НИУ ВШЭ). Как было отмечено выше, современные продвинутые исследовательские программы сегодня являются междисциплинарными, так что конкретная учебная специальность студента будет представлена в них весьма избирательно – лишь под цели общей исследовательской программы. Кроме того, в большинстве специальных технических ВУЗов реальные исследования ориентированы на практический заказ соответствующих предприятий, что ограничивает образовательные возможности прямого образовательного включения учащегося в такого рода исследования.

Между тем, главная проблема сегодняшнего образования – его принципиальное отставание от запросов социума. Техноло-

гии сегодня развиваются (меняются) чрезвычайно быстро, а изменение в подготовке соответствующих специалистов в учебных заведениях требует значительного времени и усилий. И в этой ситуации перспективным выходом представляется мотивирование учащихся на самообразование (которое, по сути, является аналогом именно исследовательского образования, нацеленного на приращение знания и гибкого освоения новых компетенций с ним связанных). Практическая значимость формирования именно такой мотивации связана с развитием стремления (и, естественно, способности, умения) выпускника ВУЗа продолжать образование самостоятельно, включаясь в предлагаемые дополнительные структуры или непосредственно в производство. И в этом плане социальное программирование исследовательского образования может сыграть очень важную роль, поддерживая социальную ориентацию студента на историко-культурную ценность того, что он усваивает.

Таким образом, социальное программирование образования может строиться под воспроизведение (хотя бы в общих чертах) истории формирования учебного знания, а значит и университетской науки как особого рода реальности, в рамках которой могут сосуществовать, дополняя друг друга, нацеленность на усвоение культурно-исторических образцов знания, на его приращение и активное внедрение в производство (через кооперацию с бизнес-партнёрами), как важнейшая составляющая современной междисциплинарной науки. Т.е. программная организация учебного процесса может как бы воссоздавать исследование, приводящее историческим путём к усваиваемому знанию. Сказанное не исключает вовлечения учащегося в реальное исследование и реализации в ходе него самого процесса обучения, но в описанном, ориентированном на историю, построении исследовательского образования есть важная особенность – апелляция к истории открывает дополнительные возможности для стимулирования мотива-

ции, построенном на «патриотизме» по отношению к своему ВУЗу и в целом к истории науки как культурно-историческому исследованию.

Архив университетской науки: путь к мотивации на познание

Именно архив университета – это путь к мотивации студентов на самообразование. Архив в данном случае выступает как база социокода, формирующая дисциплинарный авторитет, способствующий молодёжной интеллектуальной коллективности, основанной не на внешнем принуждении, но на внутреннем признании достоинства «делателей интеллектуальной культуры» [20]. На всех этапах этой работы, от формирования волонтерской группы студентов магистратуры и бакалавриата до обучения непосредственно исследовательской деятельности в архиве (в данном конкретном примере в Государственном архиве Ростовской области (ГАРО) с фондами высших учебных заведений и других интеллектуальных институций) и дальнейшего осмысления и актуализации найденных материалов, главной задачей было «замотивировать» студентов и заинтересовать, научить их учиться и исследовать. Это был уже конкретно-эмпирический этап, который также является необходимой частью социальной программы, направленной в целом на образование научного интеллектуального сообщества, начиная со студенческой скамьи.

Приведём только один конкретный пример. В ГАРО студенты ознакомились с фондом учёного-краеведа М.Б. Краснянского, который бескорыстно делился знаниями с молодёжью не только в рамках университета: он организовывал тематические выставки, проводил собрания, лично приглашал интересующихся молодых людей воспользоваться его тематическим собранием-картотекой (см. о нём работу [21]). В его архиве находится небольшая заметка «К сведению комсомольской молодёжи», где он подчёркивает: «За 50 лет работы по Ростову мною

собрано свыше 10.000 карточек-справок КАРТОТЕКИ, где можно без особого труда за 10-20-ть минут немедленно узнать, что происходило в нашем крае в любое время... с указанием источника откуда взяты сведения <...> Каждый гражданин г. Ростова может безвозмездно и беспрепятственно получить нужную справку в выходные дни от 4 до 6 час. вечера по адресу...»⁷.

Студенты как часть сообщества – особая социальная группа, характеризующаяся высокой активностью, весьма чувствительная ко всему новому и неизвестному, и она нацелена на максимальную реализацию своего творческого потенциала. Кроме того, эта группа особенно остро воспринимает личностный пример. Все эти специфические социально-психологические особенности группы могут получить (и, собственно, получают) положительную предметную реализацию в работе с архивом учёных, работавших в разное время в различных университетах и академических институтах России (причём не только широко известных в мире, но и тех, кто оказался надолго забытым в силу объективных причин). И если рассматривать исследовательскую деятельность студентов-волонтёров в теоретическом плане с позиции социального программирования, то актуальность их работы с архивом университета и города состоит ещё и в том, что именно архивы учёных, интеллектуалов, организаторов и проводников интеллектуальной культуры содержат достойные поведенческие образцы. Эти архивы всегда связаны с открытиями, с новизной и оригинальностью, с осмыслением путей и исторического опыта конкретных предшественников. А человек, который является одновременно организатором и исследователем, своим собственным примером мотивирует студентов на волонтёрскую научно-исследовательскую

архивную работу и оказывает положительное влияние на формирование культурно-исторического гражданского самосознания. Работа со студенческой группой, сформировавшейся в рамках реализации проекта, продолжилась на междуниверситетском уровне. В апреле 2023 г. при поддержке факультета гуманитарных наук НИУ ВШЭ состоялась первая встреча Ежегодной летней школы философа-архивиста «Архив эпохи: философские смыслы» (научный консультант Т.Г. Щедрина, руководитель И.О. Щедрина), где студенты-волонтёры, обладавшие опытом работы в городских и федеральных архивах Ростова-на-Дону, Белгорода и Москвы, познакомились с исследователями-профессионалами, поучаствовали в работе мастер-классов, посетили философские архивы и другие интеллектуальные и музейные площадки Москвы. Работа этой группы волонтёров продолжается, более того, она послужила примером и мотиватором для дальнейшего формирования подобных групп в других ВУЗах России.

Представляя проект «Геном науки: от архивного кода к вдохновению» на II конгрессе молодых учёных, ректор ЮФУ И.К. Шевченко отметила: «Наши студенты обратились с инициативой написать историю факультетов, кафедр и лабораторий в лицах через историческую преемственность, и оказалось, что, поработав в архиве, они подняли целый пласт неопубликованных работ, фактов, личных архивов. Мы много обсуждали эту тему, и она очень интересна в том смысле, что она даёт какие-то новые ракурсы о том, в каких условиях делались эти прорывы, каковы были условия труда учёного, какая была связка между различными вузами, бизнес-партнёрами. <...> Мы ... воспроизводим ту мировоззренческую конструкцию, которая была в прошлом, и создаём на её

⁷ ГАРО. Ф. Р-2613. Оп.1. Д. 52. «Докладные записки, черновые наброски, заметки к биографии Чехова, по вопросу раскопок Нижне-Гниловской городища, по истории г. Ростова-на-Дону, Азова, Дона, о состоянии архивов, музеев Ростовской области, коллекций, документов городского архива и музея, тезисы докладов Краснянского «Грунтовые воды г. Ростова-на-Дону и влияние их на фундаменты» и др.» Л. 199.

основании будущее. Мы говорим об этом как о фиксации интереса к истории науки у студентов, да и у нас самих, возвращении к ней и увлечении судьбами учёных, добившихся выдающихся результатов. Ведь учёные нуждаются в социальной самоидентификации, в мотивации. Для людей науки во всех эпохах и культурах важен был не только материальный фактор, но и признание заслуг, имя, фиксация результата – такова наша особенность. В этом смысле мы увидели связь достижения технологического суверенитета с нашим российским мировоззрением, нашей гражданской идентичностью через проекцию судеб ярких подвижников в науке, в российских университетах из эпох, с которыми и сейчас у нас сохраняется социокультурная ментальная связь»⁸. В архитектуре программы предстоящего III конгресса молодых учёных история развития российской науки, в том числе и университетской, и развитие науковедческих центров выделены как отдельные «Возможности Десятилетия науки и технологий в России»⁹, в чём немало важную роль сыграл и вышеупомянутый исследовательский проект.

Заключение

Таким образом, если мы рассматриваем социальное программирование как культурно-исторический феномен, то выходим за рамки «чистого» программирования как алгоритмизации последовательных шагов: социальное программирование предполагает пробуждение в человеке экзистенциальной мотивации. Это не просто создание программ, это методологический принцип исследования общества. Социальное программирование сегодня становится одним из методологических компонентов гуманитарного исследования. «Вообще, нет ничего необычного в том, что именно на стыке прикладного исследования (т.е. погружённого в социокультурные кон-

тексты) и исследования фундаментального (т.е. ориентированного на универсальные культурные ценности) формируется сегодня новая стилистика методологической рефлексии. Аналогичные процессы протекают в самых различных областях современной науки, а философско-методологическая рефлексия всегда была и остаётся ответом на её методологические запросы. Пожалуй, лишь радикальность перемен, связанная с нарастанием массива прикладных исследований, отличает день нынешний от дня вчерашнего» [22, с. 54]. Междисциплинарные основания социального программирования дают возможность обратиться к остро звучащим сегодня прикладным проблемам социальных взаимодействий, взаимопонимания культур, преодоления последствий глобализации, а главное – позволяют осмыслить проблему развития интеллектуальной культуры в социальных институциях на городском и федеральном уровнях, т.е. речь идёт о реализации социокода отечественной интеллектуальной культуры.

Литература

1. Петров М.К. Язык, знак, культура. М: УРСС, 2004. 328 с. ISBN 5-354-00587-6. EDN: QQUKLL.
2. Pruzhinin B.I., Shchedrina T.G. A Return to Tradition: The Epistemological Style in Russia's Post-Soviet Philosophy // The Palgrave Handbook of Russian Thought: ed. by M.F. Vykhova et al. Palgrave Macmillan, 2021. P. 423–443. DOI: 10.1007/978-3-030-62982-3_20
3. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. Социология общения и социология коммуникации: основания различения и точки роста в современной теоретической социологии // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 1 (125). С. 14–26. DOI: 10.14515/monitoring.2015.1.02
4. Тощенко Ж.Т. Программирование как инструмент решения социальной проблемы // Социальная политика и социология. 2010. № 5 (59). С. 8–13. EDN: OJFDMB.

⁸ Цит. по: Встреча с молодыми учёными. 1 декабря 2022 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/69967> (дата обращения 15.04.2023).

⁹ См.: <https://конгресс.наука.рф/> (дата обращения 30.09.2023).

5. Терзиев В., Стоянов Е. Вызовы управленческого контроля в процессе социального программирования. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. 318 с. ISBN: 978-5-00068-445-0. EDN: VHZNUN.
6. Сарна А.Я. Социальное программирование в информационной политике государства // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности. 2019. № 1(2). С. 260–266. DOI: 10.20948/future-2019-23
7. Кудина М.В., Лозунова Л.Б., Петрунин Ю.Ю. Национальное образование в эпоху глобальной цифровой революции // Вестник Московского университета. Серия 21: Управление (государство и общество). 2019. № 4. С. 3–22. EDN: PDHMUY.
8. Пилюгина К.П. Социальное программирование как технология молодёжной политики // Социальная политика и социальное партнёрство. 2023. № 2. С. 79–81. DOI: 10.33920/pol-01-2302-02
9. Щедровицкий П.Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981–1996 годов. М.: Политическая энциклопедия, 2018. 359 с. ISBN 978-5-8243-2255-2. EDN: UYBPPX.
10. Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г., Щедрина И.О. Социальное программирование в студенческой аудитории: мотивация на познание // Вопросы философии. 2023. № 10. С. 5–15. DOI: 10.21146/0042-8744-2023-10-5-15
11. Щедрина И.О. Нарратив, интерес, мотивация: А.И. Петражицкий vs Я.Э. Голосовкер // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Философия и конфликтология. 2023. Т. 39. № 1. С. 81–91. DOI: 10.21638/spbu17.2023.107
12. Вернадский В.И. Мысли о современном значении истории знаний // Вернадский В.И. Труды по всеобщей истории науки. М.: Наука, 1988. С. 213–224. ISBN 5-02-003324-3.
13. Parikh R. Social Software // Synthese. 2002. No. 132. P. 187–211. DOI: 10.1023/A:1020391420768
14. Шалак В.И. Социальное программирование // SocioTime. Социальное время. 2016. № 1(5). С. 51–60. EDN: UZZLKS.
15. Van Eijck J., Verbrugge R. Discourses on Social Software. Amsterdam University Press, 2009. ISBN 9789089641236. DOI: 10.5117/9789089641236
16. Лакатос И. Ответ на критику // Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2003. С. 593–605. ISBN 5-17-010707-2.
17. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (1). М.: Наследие ММК. 2004. 288 с. ISBN 5-98808-001-4.
18. Бажанов В.А. И. Лакатос и философия науки в СССР // Эпистемология и философия науки. 2009. № 1. С. 172–187. EDN: MMBNER.
19. Карпов А.О. Общество знаний: генезис, исследовательское образование, университет 3.0. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2023. 584 с. ISBN 978-5-88373-802-8.
20. Щедрина Т.Г., Щедрина И.О. Издатель интеллектуальной литературы как делатель культуры // Человек. 2022. Т. 34. № 6. С. 50–68. DOI: 10.31857/S004287440007351-1
21. Щедрина И.О. «Первое зерно»: социально-исследовательская программа М.Б. Краснянского // Кто в науке Шерлок Холмс? Парадоксы экспериментирующего сознания: под ред. Б.И. Пружинина, Т.Г. Щединой. М.-СПб.- Белгород: Центр гуманитарных инициатив, 2022. С. 68–75. ISBN: 978-5-98712-357-7IS.
22. Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методологическое сознание науки в междисциплинарной перспективе: опыт культурно-исторического подхода в психологии // Познание и сознание в междисциплинарной перспективе. Ч. 1: под ред. В.А. Лекторского, С.В. Пирожковой. М.: ИФ РАН, 2013. С. 45–65. ISBN 978-5-95400253-9. EDN: SSCHQD.

Статья поступила в редакцию 06.11.2023

Принята к публикации 07.12.2023

References

1. Petrov, M.K. (2004). *Yazyk, znak, kul'tura* [Language, Sign, Culture], Moscow: URSS, 328 p. ISBN 5-354-00587-6 (In Russ.).
2. Pruzhinin, B.I., Shchedrina, T.G. (2021). A Return to Tradition: The Epistemological Style in Russia's Post-Soviet Philosophy. In: Bykova, M.F. et al. (eds.), *The Palgrave Handbook of Russian Thought*, Palgrave Macmillan, pp. 423–443, doi: 10.1007/978-3-030-62982-3_20
3. Rezaev, A.V., Tregubova, N.D. (2015). Sociology of Social Intercourse And Sociology of Communication: Distinction and Vistas for the Theoretical Expansion. *Monitoring obshchestven-*

- nogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny = *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 1 (125), pp. 14-26, doi: 10.14515/monitoring.2015.1.02 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Toshchenko, Zh. T. (2010). Programmirovaniye kak instrument resheniya sotsial'noi problemy [Programming as a Tool for Solving a Social Problem]. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya* [Social politics and sociology]. No. 5 (59), pp. 8–13. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17054227_62956521.pdf (accessed 30.09.2023). (In Russ.).
 5. Terziev, V., Stoyanov, E. (2015). *Vyzovy upravlencheskogo kontrolya v protsesse sotsial'nogo programmirovaniya* [Challenges of Management Control in the Process of Social Software], Novosibirsk: CRNS Publishing House, 318 p. ISBN: 978-5-00068-445-0. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25315645_29900033.pdf (accessed 30.09.2023). (In Russ.).
 6. Sarna, A.Ya. (2019). Social programming in the state information policy. *Proektirovaniye budushchego. Problemy tsifrovoi real'nosti = Futurity designing. Digital reality problems*. No. 1(2), pp. 260-266, doi: 10.20948/future-2019-23 (In Russ., abstract in Eng.).
 7. Kudina, M.V., Logunova, L.B., Petrunin, Yu.Yu. (2019). National Education in the Era of the Global Digital Revolution. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 21: Upravlenie (gosudarstvo i obschestvo) = Moscow University Bulletin. Series 21. Public administration*. No. 4, pp. 3-22. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41538340_18258645.pdf (accessed 30.09.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 8. Pilyugina, K.P. (2023). Social Programming as a Technology of Youth Policy. *Sotsial'naya politika i sotsial'noe partnerstvo* [Social Policy and Social Partnership]. No. 2, pp. 79-81, doi: 10.33920/pol-01-2302-02 (In Russ., abstract in Eng.).
 9. Shchedrovitsky, P.G. (2018). *Vvedenie v filosofskuyu i pedagogicheskuyu antropologiyu. Raboty 1981–1996 godov* [Introduction to philosophical and pedagogical anthropology. Works of 1981–1996]. Moscow: Political Encyclopedia, 359 p. ISBN 978-5-8243-2255-2 (In Russ.).
 10. Pruzhinin, B.I., Shchedrina, T.G., Shchedrina, I.O. (2023). Social Software in the Student Audience: Motivation for Learning. *Voprosy filosofii = Voprosy filosofii* [Philosophy Issues]. No. 10, pp. 5-15, doi: 10.21146/0042-8744-2023-10-5-15 (In Russ., abstract in Eng.).
 11. Shchedrina, I.O. (2023). Narrative, Interest, Motivation: L.I. Petrazhitsky vs. Ya.E. Golosovker. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*. Vol. 39, no. 1, pp. 81-91, doi: 10.21638/spbu17.2023.107 (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Vernadsky, V.I. (1988). [Thoughts on the contemporary meaning of the history of knowledge], in: *Trudy po vseobshchei istorii nauki* [Works on the general history of science]. Moscow: Nauka, pp. 213–224. ISBN 5-02-003324-3 (In Russ.).
 13. Parikh, R. (2002). Social Software. *Synthese*. No. 132, pp. 187–211, doi:10.1023/A:1020391420768
 14. Shalack, V.I. (2016). Social software. *Sotsial'noe vremya = SocioTime*. Vol. 1, no. 5, pp. 51-60. Available at: <https://iphras.ru/uplfile/logic/shalack/SocialSoft.pdf> (accessed 30.09.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Van Eijck, J., Verbrugge, R. (2009). *Discourses on Social Software*. Amsterdam University Press, 248 p. ISBN 9789089641236, doi: 10.5117/9789089641236
 16. Lakatos, I. (1970). [Replies to Critics], in: Kuhn, T. *Struktura nauchnykh revolyutsii* [The Structure of Scientific Revolutions] (Russian translation by Nikiforov, A.L. (2003) Moscow: AST, pp. 593–605. ISBN 5-17-010707-2) (In Russ.).
 17. Shchedrovitsky, P.G. (2004). *Organizatsionno-deyatel'nostnaya igra. Sbornik tekstov (1)*. [Organizational activity game. Collection of texts (1)]. Moscow: MMK Heritage, 288 p. ISBN 5-98808-001-4 (In Russ.).

18. Bazhanov, V.A. (2009). Lakatos i filosofiya nauki v SSSR [I. Lakatos and Philosophy of Science in the USSR] *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology and Philosophy of Science*. No. 1, pp. 172-187. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_14808671_39580361.pdf (accessed 30.09.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Karpov, A.O. (2023). *Obsbchestvo znanii: genesis, issledovatel'skoe obrazovanie, universitet 3.0*. [Knowledge Society: Genesis, Research Education, University 3.0]. Moscow: Kanon+ ROOI "Rehabilitation", 584 p. ISBN 978-5-88373-802-8 (In Russ.).
20. Shchedrina, T.G., Shchedrina, I.O. (2022). Publisher of Intellectual Literature as a Maker of Culture. *Chelovek = The Human Being*. Vol. 33, no. 6, pp. 50-68, doi: 10.31857/S004287440007351-1 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Shchedrina, I.O. (2022). ['First Grain': social research program of M. B. Krasnyansky] in: Pruzhinin, B.I., Shchedrina, T.G. (eds.). *Kto v nauke Sherlok Kholms? Paradoksy eksperimentiruyushchego soznaniya* [Who is Sherlock Holmes in science? Paradoxes of Experimental Consciousness]. Moscow, St. Petersburg, Belgorod: Center for Humanitarian Initiatives, pp. 68-75. ISBN: 978-5-98712-357-7IS (In Russ., abstract in Eng.).
22. Pruzhinin, B.I., Shchedrina, T.G. (2013). [Methodological consciousness of science in an interdisciplinary perspective: experience of a cultural-historical approach in psychology]. In: Lektorskii, V.A., Pirozhkova, S.V. (Eds.). *Poznanie i soznanie v mezhdistsiplinarnoi perspektive. Chast' 1*. [Cognition and consciousness in an interdisciplinary perspective. Part 1]. Moscow: IFRAN, pp. 45-65. Available at: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/2013/poznanie_soznanie.pdf?ysclid=lq1ll8rdbm163356870 (accessed 30.09.2023). (In Russ.).

*The paper was submitted 06.11.2023
Accepted for publication 07.12.2023*

Высшая школа Латинской Америки в орбите международной студенческой мобильности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-120-137

Ермольева Элеонора Георгиевна – канд. эконом. наук, ведущий научный сотрудник, ORCID: 0000-0001-7509-189X, ermolieva@gmail.com

Центр иберийских исследований Института Латинской Америки РАН, Москва, Россия

Адрес: 115035, г. Москва, ул. Большая Ордынка, 21/16

Аннотация. Латинская Америка (ЛА) с контингентом учащихся вузов, насчитывающим 30 млн человек, имеет свою нишу в международном межвузовском обмене. Рассмотрен опыт латиноамериканского региона во взаимодействии со странами глобального «Севера», по линии «Юг-Юг» и в трёхсторонней модели «Север-Юг-Юг». Также рассмотрено сетевое межвузовское сотрудничество (на примере BRICS). В исследовании отражён новый тренд – участие ЛА в виртуальной студенческой мобильности. Особое место в работе уделено сотрудничеству России с рядом латиноамериканских стран. В заключении анализируются возможности и трудности для осуществления российско-латиноамериканского взаимодействия в области высшего образования на современном этапе.

Обзор современного состояния высшей школы ЛА с акцентом на взаимодействии с другими регионами мира базировался на изучении и последующем обобщении сведений из аналитических обзоров и статистических отчётов самых разных организаций. Контент-анализ был применён в отношении интернет-страниц различных латиноамериканских организаций, участвующих в интернациональном сотрудничестве. Обобщение полученной информации, сравнительное сопоставление фактологических данных позволили выявить то общее с глобальными тенденциями, что присутствует в характеристиках латиноамериканской студенческой мобильности, а также то особенное, что отличает путь развития Латинской Америки на фоне динамики международного образования.

Несмотря на то, что латиноамериканский регион находится несколько в стороне от главных маршрутов глобального межвузовского обмена, он постепенно увеличивает свою долю в потоке мобильного студенчества, активно участвуя в трёхсторонних форматах взаимодействия, а также развивая новые варианты внутрорегиональной интеграции. Изучение этого опыта может быть полезным в связи с тем, что ЛА-регион становится всё более привлекательным для России по многим аспектам.

Ключевые слова: Латинская Америка, интернационализация высшей школы, студенческая мобильность, рейтинги университетов, российско-латиноамериканское сотрудничество

Для цитирования: Ермольева Э.Г. Высшая школа Латинской Америки в орбите международной студенческой мобильности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 120–137. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-120-137

Higher Education of Latin America in the Trajectory of International Student Mobility

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-120-137

Eleonora G. Ermolieva – Ph.D. (Economics), Leading Researcher, ORCID: 0000-0001-7509-189X, ermolieva@gmail.com

Centre of Iberoamerican Studies. Institute of Latin America, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Address: 21/16, Bolshaya Ordinka str., Moscow, 115035, Russian Federation.

Abstract. Latin America and Caribbean Region (LAC), with a student enrollment about 30 million, has its own space in the global inter-university exchange. And the article aims to observe current trends and specific features of the internationalization of LAC higher education systems. The author analyzes different models of interaction of the region, firstly, with the countries of the global “North”, secondly, in the “South-South” format, and in a trilateral model – “North-South-South”. Also, the article studies some versions of intraregional cooperation in South America, as well as the Network university consortium (BRICS as example). The research exposes a new trend, the participation of LAC countries in the virtual student mobility, which has become a “new normal” during the pandemic period and has retained its significance at the present time. A special place is given to Russian-Latin American cooperation which has a long history. Additionally, the opportunities and difficulties of this bi-regional partnership in the higher education sphere at the present time are analyzed.

Despite the fact that the Latin American region lies somewhat away from the main routes of global interuniversity exchange, it is gradually increasing its share in the flow of mobile students by active participation in triangle formats. Simultaneously, the region develops new options for intraregional cooperation to increase the competitiveness of Latin American universities in the international education market.

Keywords: Latin America, internationalization of higher education, student mobility, university rankings, Russian-Latin American cooperation

Cite as: Ermolieva, E.G. (2023). Higher Education of Latin America in the Trajectory of International Student Mobility. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 120-137, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-120-137 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Общее представление о *состоянии дел* в латиноамериканском высшем образовании, его количественных и качественных характеристиках изначально можно получить из обзоров международных организаций – ЮНЕСКО, Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), из тематических докладов экспертов Ибероамериканского сообщества, работающих на специализированной платформе, отве-

чающей за сотрудничество стран – членов объединения в области образования, науки и культуры (*Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI*). Большую аналитическую работу ведёт Международный институт по высшему образованию в странах Латинской Америки и Карибского бассейна – филиал ЮНЕСКО со штаб-квартирой в Каракасе (*Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el*

Caribe, IESALC). Наряду с обзором общемировых тенденций Институт анализирует место и роль ЛА на международном рынке образования: контингент латиноамериканского студенчества насчитывает около 30 млн человек¹.

Немало важного можно узнать из выступлений представителей Латинской Америки на международных конференциях по высшему образованию, на которых рассматривается состояние мировой высшей школы по широкому спектру характеристик, включая академическую мобильность и межвузовское сотрудничество. Так, очередная, третья по счёту конференция состоялась в мае 2022 года в Барселоне². Прежде всего её участники попытались систематизировать уроки из последствий пандемии COVID-19, которая стала исключительным испытанием для высшего образования, проверкой на устойчивость в условиях внешних потрясений и кризисов. В то же время в пандемийный период выросло значение дистанционного обучения и «виртуальной» студенческой мобильности. По данным ЮНЕСКО, в мире не менее 6 млн студентов продолжают учиться за рубежом в гибридном формате, подразумевающем сочетание очного и дистанционного обучения. По некоторым прогнозам, к 2025 году это число может увеличиться до 8 млн³. И в программных документах конференции в Барселоне академической мобильности было уделено особое место.

Согласно устоявшейся практике, Всемирную конференцию по высшему образованию обычно предваряют региональные совещания. Вследствие пандемии в

2022 г. латиноамериканская конференция не состоялась, но в марте 2023 г. в городе Кордоба (Аргентина) прошло подготовительное совещание, на котором были намечены главные темы будущей региональной конференции, запланированной на март 2024 г. в бразильской столице. Участникам предстоит адаптировать к новому варианту «План развития высшего образования в Латинской Америке» (на период до 2028 года), приоритеты дорожной карты (*higher education road map*), намеченной на конференции в Барселоне⁴.

Интернационализация образования, как известно, включает не только мобильность студентов, профессорско-преподавательского состава, совместные научные исследования, но и создание интеграционных образовательных альянсов. Латинская Америка довольно давно встала на путь создания подобных блоков, наглядным примером такой комплексной субрегиональной интеграции (модели «Юг-Юг») может служить объединение, созданное в начале 1990-х годов и получившее наименование «Меркосур-Образование» (*Mercosur educativo*)⁵ с участием Аргентины, Бразилии, Уругвая и Парагвая. Целями этого субрегионального вузовского блока, ключевым звеном которого является объединённая Ассоциация университетов, обозначены: упрочение вузовского пространства стран Южного конуса; укрепление сотрудничества между агентствами по аккредитации для повышения качества высшего образования; осуществление межвузовского обмена с третьими странами, в частности с государствами – членами Евросоюза, на равноправной основе.

¹ UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms? Paris, 2023. 526 p. DOI: 10.54676/UZQV8501

² Первые две такие конференции прошли в Париже в 1998 и 2009 гг.

³ UNESCO World Higher Education Conference (WHEC-2022). Reinventing the Role & Place of Higher Learning for a Sustainable Future. Barcelona, 18–20 May 2022. URL: <https://www.whec2022.org/EN/homepage> (дата обращения 07.07.2023).

⁴ Reunión preparatoria aprobará ejes temáticos de la Conferencia Regional de Educación Superior+5. URL: <https://www.iesalc.unesco.org/2023/03/14> (дата обращения 09.07.2023).

⁵ Mercosur educativo – важный компонент интеграционного блока Меркосур (Mercado Común del Sur).

Двухстороннее взаимодействие по линии высшей школы с участием латиноамериканских стран как представителей «глобального Юга» с вузами европейских государств (при посредничестве Испании) как представителями «глобального Севера» становится актуальным процессом. Этой теме был посвящён Академический саммит в формате «Латинская Америка–Евросоюз» (*Cumbre Académico ALC-UE*), проходивший в июле 2023 г. в старейшем вузе Испании – Университете Алькала-де-Энарес (*Universidad de Alcalá de Henares*, осн. в 1499 г.). Встреча проходила в преддверии политического саммита такого же формата, состоявшегося в Брюсселе, где главы правительств и представители европейских вузов подчёркивали, что «в текущем политическом моменте» (*momentum politico*), в третьей декаде XXI века, «как никогда ранее» необходимо продвигать бирегionalное взаимодействие, поскольку перед странами по обе стороны Атлантики стоят схожие вызовы – изменение климата, цифровой переход, энергетические проблемы⁶. На встрече в Брюсселе представители *OEI* приветствовали возрождение инициативы по созданию трансатлантического вузовского и научного пространства (*Espacio compartido de educación superior e investigación de América Latina, el Caribe y la Unión Europea*), идея которого была впервые озвучена ещё в 1999 г. Однако тогда проект оказался сложным для реализации из-за слабой сопоставимости университетских систем, процедуры аккредитации вузов, номенклатуры специальностей и др. К настоящему времени с опытом применения Болонской системы во многих вузах Латинской Америки активность бирегionalной академической мобильности может возрасти.

Евросоюз при содействии Испании ищет новых союзников в латиноамериканских

странах по разным направлениям, включая науку и высшее образование, и европеизацию латиноамериканского сотрудничества по линии высшей школы не остаётся без внимания со стороны российских учёных [1].

Нынешняя непростая геополитическая ситуация заставляет не только европейцев пересматривать векторы межстранового и межрегионального взаимодействия. Как подчёркивалось на Шестом международном форуме «Россия и Иberoамерика в турбулентном мире» (октябрь 2023 г., Санкт-Петербург), в Латинской Америке, в отличие от Европы, «нас слышат, с нами готовы вести диалог, и этим надо пользоваться»⁷. Страны латиноамериканского региона не присоединились к антироссийским санкциям, показав тем самым свой независимый внешнеполитический курс. Как подчеркнул на форуме заместитель министра иностранных дел РФ С.А. Рябков, «повестка латиноамериканского региона находится сейчас в тренде»⁸. В свете такого изменения курса в российской внешней политике предложенная статья имеет своей целью проанализировать опыт латиноамериканских вузов во взаимодействии с другими регионами, рассмотреть «плюсы» и «минусы» разных форматов, найти для российских вузов собственную нишу в латиноамериканской модели академической мобильности. Публикации *мозговых центров* (*think tanks*), работающих при различных латиноамериканских университетах, показывают, что в постпандемийный период ЛА постепенно восстанавливает свой потенциал для интернационализации третичного образования. И сегодня нашей стране предоставляется уникальная возможность прийти в латиноамериканский регион с новыми формами сотрудничества, включая межвузовское взаимодействие. В условиях, когда на латиноамериканском направлении научных исследований по образователь-

⁶ V Cumbre académica ALC-UE. URL: <http://www.fap-alc-ue.com> (дата обращения 25.07.2023).

⁷ Эксперты из более чем 20 стран обсудили новые вызовы и пути развития российско-латиноамериканских отношений. 07.10.2023. URL: <https://spbu.ru/news-events/novost> (дата обращения 25.07.2023).

⁸ Ibid.

ной тематике (включая интернациональные аспекты) сохраняется явный дефицит, назрела необходимость восполнить этот пробел. И настоящая статья является во многом реакцией на новые сдвиги во внешней политике РФ с уклоном на латиноамериканский регион.

Обзор литературы

Исследователи из разных стран и регионов уделяют всё большее внимание теме интернационализации высшего образования, под которой «понимают процесс, при котором задачи, цели, функции и организация предоставления образовательных услуг различным целевым группам приобретают международное измерение...» [2]. Список статей российских исследователей, занимающихся различными аспектами интернационализации высшего образования, также растёт. Так, В.К. Николаев в своей работе подчёркивает, что интернационализация высшего образования неразрывно связана со стратегией экспорта образования, которая рассматривается в качестве инструмента «мягкой силы» для многих государств [3]. Одновременно этот автор указывает на тенденцию, при которой рынок образовательных услуг значительно расширился за счёт включения цифровых технологий. Об этом также пишет О.А. Донских в статье «Новая нормальность?» [4], где показывает, что, при общей тенденции к устойчивому росту онлайн-обучения, имеются существенные вариации по странам, и приводит в качестве примеров США, Австралию, Германию и Китай. К этим национальным случаям (*case studies*) мы могли бы добавить некоторые страны Латинской Америки – например, Мексику или Чили, чтобы показать, как университеты разных стран ищут подходящие им формы дополнения традиционного образования дистанционным.

О вызовах, стоящих перед российской высшей школой на международном рынке образования в «сложившейся непростой геополитической ситуации», заставляющей

пересматривать стратегию «встраивания в мировое образовательное пространство», подробно пишет Е.В. Никитенко [5, с. 127]. Отдельный раздел в этой публикации занимается анализ американской и европейской моделей интернационализации, что с учётом рассматриваемой темы – латиноамериканского вектора – представляется теоретически важным, поскольку ЛА принимает участие в обоих форматах. Е.В. Никитенко не оставляет без внимания и исследование Международной ассоциации университетов (*International Association of Universities, IAU*), в которых, в частности, прослеживается смещение акцента с изучения трендов интернационализации в развитых странах в сторону развивающихся государств. Данное обстоятельство учтено также в предложенной статье.

Примечательную информацию содержит работа, в которой рассматриваются проблемы обучения иностранных студентов в РФ в условиях пандемии [6]; речь идёт о проблеме латиноамериканских учащихся, хотя и многочисленных, которые в 2021 году из-за пандемии уезжали из российских вузов (например, РУДН, МГУ им. М.В. Ломоносова, Казанского университета), а позже пытались вернуться в Россию для продолжения учёбы, хотя не всем удалось это сделать из-за высоких цен на билеты, длительной подготовки виз, а также из-за эпидемической ситуации в РФ.

Приведённый выше краткий обзор публикаций российских авторов имел своей целью не только показать, что в нашей стране учёные быстро откликаются на новейшие тенденции в области международного образования и рассматривают их влияние на национальную высшую школу. Внимательное знакомство с перечисленными и другими похожими по тематике статьями позволяет прочертить методологические пунктиры для изучения латиноамериканского опыта межгосударственного сотрудничества, определить наиболее перспективные возможности для участия России в межвузовском обмене.

Вместе с тем, как показали тщательные изыскания, новых российских публикаций, посвящённых Латинской Америке – а это 33 государства, до сего дня практически не было. Тема международной студенческой мобильности на примере ЛА рассматривалась в книге «Альянс цивилизаций» (трудный диалог в условиях глобализации)» [7]. Особое внимание тогда было уделено европейской программе сотрудничества с латиноамериканскими вузами в рамках «ERASMUS Mundus» (стартовала в 2003 г.), потому что, с одной стороны, она была *внешним вектором* Болонского процесса, а с другой стороны, поскольку в ней активно была задействована Испания, являвшаяся инициатором «Альянса цивилизаций». Идея была озвучена Председателем испанского правительства Х.Л. Родригесом Сапатеро на Генеральной ассамблее ООН в сентябре 2024 г., «солидарно была поддержана Турцией и была принята ООН в качестве одного из важнейших направлений деятельности»⁹.

Дальнейшее развитие международных обменов по линии высшей школы с участием латиноамериканских стран рассматривалось в журнале «Латинская Америка» и в альманахе «Ибероамерика» (на испанском языке), издающемся Институтом Латинской Америки РАН [8]. Недавно любопытный материал о динамике *образовательной миграции* представил научный сотрудник Института демографических исследований РАН (по совместительству, преподаватель МГИМО) Н.Г. Кузнецов. Автор считает, что «рассматриваемый вид миграции совмещает элементы социальной (направлена не на извлечение материальной выгоды, а на удовлетворение потребности в саморазвитии) и экономической (конечным результатом является получение образования, приводящее к росту уровня жизни) миграции, вне зависимости от того, вернётся ли мигрант в

страну своего происхождения или останется на рынке труда принимающей страны» [9, с. 129]. Разработанная Н.Г. Кузнецовым классификация стран ЛА с различными типами образовательно-миграционной политики весьма интересна, и нестандартный подход к анализу студенческой мобильности вызывает интерес. Хотя на сегодняшний день трудно оценить эффективность государственного регулирования потока *учебных мигрантов* как странами-реципиентами (где лидером в ЛА справедливо считается Аргентина), так и малыми латиноамериканскими странами, отдающими *интернациональных студентов*.

Особого упоминания заслуживают статьи, посвящённые тематике БРИКС [10; 11], и похожие сюжеты, скорее всего, будет детальнее разрабатываться российскими аналитиками в связи с возрастающей ролью этого объединения, имеющего своей задачей углубление взаимовыгодного сотрудничества не только в политике, экономике, финансах, но и в гуманитарных связях.

Для подробного анализа региональной, латиноамериканской специфики был изучен широкий круг публикаций учёных из Аргентины и Мексики, Бразилии и Чили, андских стран. Самые актуальные проблемы освещаются в журнале «Высшее образование и общество» (*“Educación superior y sociedad”*), который издаёт региональный филиал ЮНЕСКО – IESALC. Так, влиянию пандемии COVID-19 на латиноамериканское высшее образование был посвящён 2-й номер за 2021 год, где рассматривались страновые различия в той кризисной ситуации, анализировался переход на дистанционное обучение (на примере Аргентины и Кубы), присутствовала дискуссия латиноамериканских учёных о перспективах постпандемического развития [12]. Всё большее внимание латиноамериканские исследователи уделяют дистанционному и цифровому обучению,

⁹ Несмотря на то, что данный проект не столь широко обсуждается в мировой печати, как было в течение 2000–2010 гг., инициатива жива; так, в ноябре 2022 г. в марокканском городе Фес состоялся IX Глобальный форум «Альянса цивилизаций». URL: <https://news.un.org/ru/story/2022/11/1435012> (дата обращения 25.07.2023).

проблеме качества третичного образования, методам его измерения в условиях *дигитализации* [13].

Вызовам интернационализации было посвящено немало публикаций в прошлом, тема остаётся актуальной и в настоящее время, о чём можно судить как по отдельным статьям, так и по монографиям [14]. Примечателен, например, тезис мексиканской исследовательницы Ж. Гасель-Авила о том, что включение высшей школы региона в международное сотрудничество должно быть *инклюзивным* [15]. Тему социальной включённости, справедливого, равноправного сотрудничества ЛА с другими акторами на глобальном рынке образовательных услуг продолжает и развивает Ассоциация университетов Латино-Карибской Америки за интеграцию (*Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración, AUALCPI*), где молодое поколение региона, в ежегодных сборниках высказывает своё мнение о самых актуальных вопросах, «болевых точках» высшего образования¹⁰.

Для полноты анализа специфики латиноамериканского высшего образования был учтён и «взгляд со стороны», т.е. авторов из других регионов. К их числу большей частью относятся учёные из Испании. Например, участник испанского блога/онлайн-обсерватории «Пространство высшего образования» Хоакин Родригес предлагает пересмотреть параметры глобальных университетских рейтингов, поскольку, по его мнению, «они не всегда отражают реальное качество обучения в том или ином вузе», включая тех, которые входят в ибероамериканское географическое пространство¹¹.

Для определения деятельности латиноамериканских университетов по результатам международных рейтингов (в которых, в

частности, учитывается и активность студенческой мобильности, доля иностранных учащихся) были изучены как *Quacquarelli Symonds (QS World University Rankings)*, так и *Times Higher Education (THE)*; они продемонстрировали довольно низкие позиции латиноамериканских вузов; только Университет г. Сан-Паулу вошёл в 2023 г. в топ-200¹².

Комментируя рейтинги нескольких прошлых лет, известный учёный Филип Дж. Альтбах обращал внимание на то, что ЛА следует наращивать качество вузовского образования, что необходимо для повышения конкурентоспособности в привлечении интернациональных студентов в рамках межвузовского обмена [16].

Методы исследования

Исследование современного состояния высшей школы ЛА с акцентом на взаимодействии с другими регионами мира базировалось на детальном изучении и обобщении сведений из аналитических обзоров и статистических отчётов прежде всего международных организаций, участвующих в интернациональном сотрудничестве. Источниками информации служили также ресурсы национальных латиноамериканских ведомств, студенческих ассоциаций, научные публикации. На основе контент-анализа интернет-страниц различных организаций удалось в итоге получить общее представление об участии наиболее активных латиноамериканских государств в общей академической мобильности. Обобщение разрозненных данных, полученных из разных источников, и их сравнительное сопоставление дали возможность, с одной стороны, выявить то общее с глобальными трендами, что прослеживается в латиноамериканском сегменте междуна-

¹⁰ AUALCPI. Colección “Ágora Latinoamericana”. Educación Superior por un Mundo más Equitativo e Inclusivo, 2021. Т. VII. 126 p. ISBN Libro Digital: 978-958-52884-8-5.

¹¹ Rodríguez J. Rediseñar los rankings universitarios / Espacio de educación superior. España, 17.10.2023. URL: <https://www.espaciosdeeducacionsuperior.es/17/10/2023> (дата обращения 13.11.2023).

¹² Times Higher Education World University Rankings (THE), 2024. URL: <https://best-edu.ru/ratings/global/times-higher-education-world-university-rankings> (дата обращения 14.11.2023).

родного образования, а с другой стороны, найти то особенное, что свойственно ему в силу региональной специфики (например, социальная обусловленность высшего образования, дефицит широкого доступа к Сети малообеспеченной молодёжи, что затрудняет дистанционный формат студенческой мобильности). Применение контент-анализа при рассмотрении российско-латиноамериканского взаимодействия по линии высшей школы позволило профильтровать вторичные данные, появляющиеся в российских СМИ, а также суммировать сведения из нерегулярных официальных отчётов ряда российских ведомств с тем, чтобы кратко проследить историю сотрудничества в формате «РФ–Латинская Америка» в области высшего образования. Обобщение, синтез всей полученной информации позволили решить одну из основных исследовательских задач – восполнить пробел в наших знаниях о современной латиноамериканской высшей школе, о вызовах, стоящих перед ней в постпандемийный период, а также показать, как вузы региона ищут новые способы взаимодействия с разными странами.

Место Латинской Америки на интернациональном поле высшего образования

Латиноамериканский регион, хотя и находится несколько в стороне от главных маршрутов глобального межвузовского взаимодействия, тем не менее имеет в нём свою нишу. Согласно имеющимся статистическим данным, доля ЛА на международном рынке высшего образования выросла с 2% (2015–2017 гг.) до 4% (2020–2021 гг.), что в абсолютных цифрах составляет 250 тыс. т. н. *интернациональных студентов* (столько же иностранных учащихся в 2020/2021 уч. году насчитывалось во Франции)¹³. Относительный рост значимости латиноамериканского

региона обусловлен ролью Аргентины, принимающей на обучение в своих вузах около 115–117 тыс. человек из-за рубежа (Табл. 1), что лишь немногим меньше, например, чем Испания (136 тыс.), которая давно входит в число значимых центров притяжения для молодёжи из разных стран. На первых местах среди *стран – поставщиков* учащихся в аргентинские вузы стоят Бразилия и Перу (по 14 тыс. учащихся из каждой страны в 2023 г.), Колумбия (13 тыс.), США (12 тыс.)¹⁴. Привлекательность обучения в Аргентине объясняется его фактической бесплатностью в бакалавриате (*undergraduate level*) государственных университетов, платным является обучение на последующем вузовском уровне (*post-graduate degree*). Наиболее популярным среди иностранных (и местных) студентов является Национальный университет Буэнос-Айреса (*Universidad de Buenos Aires*).

Ставку на привлечение студентов как в аргентинские ведущие вузы, так и в университеты соседних стран – членов «Меркосур-Образование» следует рассматривать как контрмеру против характерной в недалёком прошлом для государств Южного конуса (Аргентины, Уругвая) «утечки умов». По некоторым оценкам, с 1961 по 2000 год не менее 1,2 млн латиноамериканских профессионалов эмигрировали в США, Канаду и Великобританию, наибольший отток был характерен для Аргентины, Бразилии, Уругвая. В результате предпринятых на государственном уровне мер – программ по репатриации уехавших учёных и специалистов – эта негативная волна к настоящему времени спала, хотя сама по себе эта общая для ЛА тенденция не потеряла своей актуальности. Острой проблемой она остаётся, например, для Мексики: примерно 27% молодых граждан из этой страны, «которые приезжают в США для получения учёной степени, остаются на постоянное местожительство» [17].

¹³ Education at a glance 2023. OECD indicators. OECD Publishing, Paris, 2023. (Table 6.1). 472 p. DOI: 10.1787/e13bef63-en

¹⁴ Project Atlas. IIE data. Institute of International Education. Inbound/Outbound students, 2023. URL: <https://www.iie.org/research-initiatives/project-atlas/> (дата обращения 19.11.2023).

Латинская Америка: некоторые общие показатели интернациональной мобильности
(выборка по странам, 2022 г.)¹⁵

Таблица 1

Table 1

Latin America: some general indicators of international mobility (Data of some countries, 2022)

Страны	Общая численность студентов вузов (тыс. человек)	Число национальных учащихся за рубежом (тыс.)	Число иностранных студентов внутри страны (тыс.)
Аргентина	2 368	10	116
Бразилия	8 742	89	22
Колумбия	2 396	57	5
Мексика	4 562	35	43
Чили	1 275	–	13

Латиноамериканские университеты не могут сегодня похвастаться высокими позициями в мировых рейтингах – только Университет г. Сан-Паулу год от года попадает во вторую или даже первую сотню лучших вузов мира, согласно как *Times Higher Education*, так и списку *QS (Quacquarelli Symonds, 2023 г.)*,¹⁵ по прогнозу *QS World University Rankings*, в 2024 г. этот бразильский вуз может занять 85-ю позицию, между шведским университетом города Лунда и МГУ им. М.В. Ломоносова (87-я позиция)¹⁶.

В региональном рейтинге престижных латиноамериканских вузов конкуренцию Университету Сан-Паулу составляет частный Папский католический университет Чили (*Pontificia Universidad Católica de Chile*); в десятку лучших входят также Федеральный университет Рио-де-Жанейро (*Universidade Federal do Rio de Janeiro*), государственный Чилийский университет (*Universidad de Chile*), Высший технологический институт в городе Монтеррей в Мексике (*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM*). Этот ведущий частный

вуз Мексики имеет самую высокую (в Латинской Америке) долю иностранных студентов – 10% среди 50 тыс. учащихся¹⁷, а также самый высокий в регионе индекс интернационализации – 86 пунктов из 100 возможных. Такой показатель свидетельствует о высокой способности Института привлекать студентов, аспирантов и преподавателей из других стран, что позволяет ему повышать свой престиж в Западном полушарии. Ему несколько уступают Папский католический университет Чили и Национальный автономный университет Мексики (*Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM*) (имеют индексы интернационализации 84 и 72 пункта соответственно)¹⁸.

Латиноамериканская высшая школа сильно пострадала от последствий коронавируса, что отразилось и на возможностях вузовской молодёжи учиться за рубежом. Так, по данным Канадской федерации студентов, около 30% соискателей из ЛА отложили свои намерения для учёбы в университетах этой страны¹⁹. Серьёзной проблемой стали ограниченные возможности для перехода

¹⁵ Составлено по: UNESCO. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2021/22; Project Atlas. Institute of International Education. Inbound/Outbound students, 2022; UIS/UNESCO. Global Flow of Tertiary-Level Students. URL: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (дата обращения 14.11.2023).

¹⁶ World's most international universities in the world 2023. January 25, 2023. URL: <https://www.timeshigher-education.com> (дата обращения 05.07.2023).

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Best Global Universities in Latin America. URL: <https://www.usnews.com> (дата обращения 14.07.2023).

¹⁹ Suarez W. The stark COVID-19 challenges HE faces in Latin America. *University World News*, June 20, 2020. URL: <https://www.universityworldnews.com> (дата обращения 17.09.2022)

на дистанционное обучение; например, в Национальном автономном университете Мексики (UNAM) технологическая инфраструктура оказалась слабо подготовленной для эффективных интернет-соединений. Некоторые другие вузы, в частности, чилийские, быстрее справились с возможностью дистанционного обучения.

Главными центрами притяжения для латиноамериканской молодёжи остаются США, Канада, Испания, Португалия (для студентов из Бразилии), Франция. На эти страны приходится 1/2 общего потока интернациональных студентов из ЛА. Так, в вузах США насчитывается 15 тыс. бразильских студентов, столько же – из Мексики, 8 тыс. из Колумбии, 5 тыс. – из Венесуэлы. Основные специальности, по которым учатся латиноамериканские студенты, это – бизнес и администрирование, на втором месте – инженерное дело, третье место в профессиональных предпочтениях всё чаще занимают ИКТ²⁰.

Испания сохраняет свою исторически значимость для выходцев из Латинской Америки – главным образом, из Мексики, Колумбии и Эквадора – для продолжения профессионального обучения. Иберийская страна была и остаётся мостом для европейско-латиноамериканского взаимодействия по линии высшей школы, начало которому было положено проектом *Erasmus Mundus* (в 2006 г.). Этот и другие формы евро-латиноамериканского вида сотрудничества переживали периоды как активности, так и спада, приносили ЛА как выгоды, так и сложности. В условиях, когда интернациональные студенты часто остаются после обучения в странах-реципиентах, возникает перелив профессионально подготовленной молодой рабочей

силы из Латинской Америки в США (или Европу), что обедняет регион по человеческому потенциалу. В настоящее время, как показал саммит в Брюсселе (июль 2023 г.), бирегionalное взаимодействие переходит на стадию обновления. В связи с этим возникают и опасность новой волны «утечки умов».

Эксперты, выступающие на страницах *University World News*, подчёркивают, что разрыв между «Севером» и «Югом» в накапливаемом человеческом капитале, основным источником которого служит система высшего образования, усиливается из-за конкуренции за таланты между главными игроками на мировом рынке образовательных услуг. Так, сохранить своё влияние на латиноамериканские и карибские государства стремятся США в рамках Организации американских государств (ОАГ). В ноябре 2022 г. была принята программа под названием «На пути к построению нового пакта по образованию в Западном полушарии в меняющемся контексте» (*Towards the Construction of a New Hemispheric Educational Pact in Change Contexts*)²¹, где приоритетом объявлена кооперация в цифровизации латиноамериканского высшего образования.

В докладе Международного института ЮНЕСКО по высшему образованию в Латино-Карибской Америке (IESALC) одним из наиболее успешных примеров межвузовского сотрудничества признана программа виртуальных студенческих обменов – *Virtual Student Exchange Program (VSE)*, которую курирует Ассоциация университетов Тихоокеанского региона (*The Association of Pacific Rim Universities, APRU*)²². VSE охватывает 19 стран, 60 вузов Азии, Австралии, Западного полушария. Таким образом, имеет ме-

²⁰ Institute of International Education (IIE). Open Doors, 2022. Student Mobility Facts and Figures, 2022. URL: https://opendoorsdata.org/fact_sheets/student-mobility (дата обращения 07.07.2023)

²¹ Digital Education in the Americas: Good Practices for Inspiration. *Fundación ProFuturo* OEA (Organización de Estados Americanos). Datos oficiales. Ser. D/XXI.7. Washington, 2023. 75 p. ISBN: 978-0-8270-7631-0. URL: <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/digital-education-americas-best-practices-inspire> (дата обращения 17.10.2023).

²² Reporte “Mentes en movimiento: oportunidades y desafíos de la movilidad virtual de los estudiantes en un mundo pospandémico”. IESALC. Caracas, 2022. 44 p. ISBN: 978-980-7175-65-4.

сто географический формат трёхстороннего взаимодействия (*Cooperation triangular «Norte-Sur+Sur-Sur»*). Опорным пунктом проекта VSE является Университет в Гонконге, координирующий деятельность вузов Китая, Кореи, Японии, Филиппин, Малайзии и сотрудничающий с Мексикой, Эквадором и Чили (т. е. со странами, имеющими выход к Тихому океану и входящими в APRU). В рамках программы VSE присоединившиеся к ней студенты учатся по совместным академическим курсам «не выходя из дома», что позволяет им, посредством цифровых технологий и учебных платформ приобретать знания, обмениваться идеями как с сокурсниками, так и профессорами из других частей света. Согласно имеющимся данным, проект охватывает около 2 млн студентов²³.

Латиноамериканские студенты обращают всё больше внимания на иные страны, помимо традиционных полюсов притяжения. Так, после принятия Австралией «Стратегии международного образования» (*International Education Strategy 2019-2024*), «зелёный континент» стал принимать всё больше мексиканских студентов, желающих совершенствовать знания английского языка и обучаться по разным направлениям.

Растёт роль сетевых университетов, одним из ярких примеров чего может служить консорциум *BRICS Network University*, созданный в 2013 г.: в него входят 60 вузов из Бразилии, России, Индии, Китая и ЮАР. Создание такого альянса в расширенном формате, с участием университетов с разных континентов было призвано создать нетрадиционное направление академической мобильности, выйти за пределы ранее установленных межрегиональных векторов взаимодействия. Спустя пару лет после создания этой университетской сети британский журнал *Times Higher Education* сформировал особый рейтинг по топ-200 вузам «нарож-

дающихся рынков» (*Emerging Economies University Rankings*), куда вошли все университеты группы БРИКС. По данным на 2022 г., в этом рейтинге китайские вузы (Пекинский университет, Университет Цинхуа, Чжэцзянский университет) заняли первые места в десятке лучших, и в этих вузах доля иностранных учащихся достигает 19-20%²⁴. Россия заняла второе место после Китая, потеснив Тайвань и опередив Бразилию по числу ранжированных вузов (60 против 59). От России в сеть входят МГУ, РУДН, МГИМО, НИУ ВШЭ, МЭИ, МФТИ, МИСИС, СПбГУ, Новосибирский университет. Эти вузы принимают активное участие в ежегодных общетематических конференциях: в 2022 г. конференция имела тему «Современные исследования по окружающей среде»; проходила в онлайн-режиме на площадке Пекинского педагогического университета, соорганизаторами были также РУДН и Федеральный университет Рио-де-Жанейро. Кроме экологии и изменения климата, состояния водных ресурсов, нейтрализации загрязнений, приоритетными направлениями в совместных образовательных программах и научно-исследовательских проектах заявлены следующие специальности: медицина, экономическое состояние государств БРИКС, энергетика; информатика и информационная безопасность. Решение о расширении объединения, принятое на саммите стран-членов в Йоханнесбурге (август 2023 г.), путём присоединения Аргентины, Ирана, Саудовской Аравии, Египта и ОАЭ, вступит в силу с января 2024 г. Одним из основных критериев при отборе новых членов служил географический фактор для обеспечения регионального баланса. В декларации, принятой в ЮАР, подчёркивалась роль сотрудничества БРИКС в области цифрового образования, важность обмена опытом в цифровой трансформации образования

²³ The APRU Virtual Student Exchange (VSE) Program. URL: <https://vse.apru.org> (дата обращения 07.07.2022).

²⁴ Emerging economies university rankings. 2022: results announced. URL: <https://www.timeshighereducation.com> (дата обращения 17.05.2022).

«путём укрепления сотрудничества в рамках Сетевого университета БРИКС и других инициатив в этой области, включая ... предложение Международного управляющего совета о расширении его состава за счёт включения в него большего числа университетов стран-членов»²⁵.

Формат БРИКС следует рассматривать как репрезентативный пример практического применения принципа «мягкой силы», который вошёл в арсенал международной политики с начала 90-х годов²⁶. Данная стратегия включает «такие инструменты позиционирования страны на международной арене, как экспорт образования, продвижение языка и распространение национальных культурных ценностей» [18]. Значение «мягкой силы», способной предоставлять государствам дополнительные внешнеполитические возможности, возрастает в сложных геополитических условиях. Не случайно в повестке дня нескольких важных совещаний на площадке Российского совета по международным делам (РСМД) с 2020 по 2023 гг. роли «мягкой силы», включая контекст высшего образования, было уделено особое внимание со стороны ряда российских ведомств²⁷.

Российско-латиноамериканское межвузовское взаимодействие

История отношений России со странами Латинской Америки показывает, что взаимодействие по линии высшей школы было

стратегической составляющей советско-латиноамериканских связей, хотя их динамика носила циклический характер, когда периоды подъёмов сменялись затяжными спадами. Главной точкой отсчёта межвузовского обмена следует считать создание в 1961 г. Российского университета дружбы народов (РУДН). И в советский период основной упор, в силу известной идеологической направленности, делался на контакты с социалистической Кубой. По данным Министерства просвещения СССР, за период с 1950 по 1985 гг. дипломы советских вузов получили 15,5 тыс. молодых кубинцев, контингент из других государств была намного меньшим: 1293 человека (Перу), 1293 (Колумбия), 869 (Эквадор) [19].

Позитивный эффект имели (начиная с 2008 г.) регулярные встречи ректоров российских, латиноамериканских и испанских университетов; первая состоялась в Мадриде (март 2009 г.), вторая – в Москве (март 2011 г.). Очередная, четвёртая встреча ректоров в формате «Россия–Ибероамерика» прошла в Севилье (октябрь 2019 г.). В форуме принимали участие представители 24 ведущих университетов России и более 40 вузов из Испании, Португалии, Бразилии, Мексики, Кубы, Аргентины, Колумбии, Перу, Чили, Боливии, Коста-Рики, Венесуэлы. Участники обсуждали актуальные вопросы, связанные с ролью университетов «в гармонизации глобального научно-образовательного, технологического

²⁵ Йоханнесбургская декларация-II. Сэндтон, (ЮАР). 23 августа 2023. URL: https://www.mid.ru/r/foreign_policy/news (дата обращения 17.10.2023).

²⁶ Впервые термин ввёл американский политик и аналитик Джозеф Най; хрестоматийной считается его работа под названием «Мягкая сила: путь успеха в мировой политике», опубликованная в 2005 г. (Nye J.S. Jr. "Soft Power: The Means to Success in World Politics". Ed. Public Affairs, N.Y., 2005, 191 p. ISBN-10: 1586483064, ISBN-13: 978-1586483067.). Концепция «мягкой силы» включает три основных направления: публичную дипломатию, государственную (традиционную) дипломатию, программы гуманитарной помощи. В число эффективных средств «мягкой силы» включены и международные образовательные проекты.

²⁷ Поликанов В. Роль «мягкой силы» в международных отношениях: современный российский опыт и перспективы. РСМД. Аналитические статьи, 17 апреля 2023 г. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments>; Перспективы развития международного маркетинга российского высшего образования. Итоги круглого стола РСМД (15 апреля 2022 года). URL: <https://russiancouncil.ru> (дата обращения 17.10.2023).

и гуманитарного пространства в эпоху больших вызовов»²⁸. Пандемия прервала формат очного общения, которое пока не перешло и на дистанционный формат.

По данным ежегодника «Экспорт российских образовательных услуг» в допандемийный 2018/2019 уч. год в российских вузах насчитывалось 5654 учащихся из ЛА; больше всего молодёжи прибыло из Эквадора (1374 человек), меньше (1178) – из Колумбии, 806 человек – из Бразилии; 319 – из Боливии, 290 – из Мексики, 253 – из Перу [20].

Эквадор традиционно входит в число самых активных участников межвузовского взаимодействия между РФ и Латинской Америкой. Так, Россия участвовала в проекте «Прометей», запущенном эквадорским правительством в 2013 г. и направленном на привлечение в страну преподавателей вузов и учёных. Знаменательным вектором российско-эквадорского сотрудничества было налаживание отношений между Фондом «Сколково» и государственным эквадорским наукоградом «Ячай» (*Yachai*), что в переводе с языка кичва означает «знание». Российские специалисты принимали непосредственное участие в его строительстве, в налаживании оборудования²⁹. «Ячай» создавался как многофункциональный комплекс по подготовке квалифицированных кадров в негуманитарных специальностях и для разработки новых технологий, связанных с добычей, транспортировкой и переработкой энергоносителей, развитием агроиндустрии. Важнейшим звеном его инфраструктуры является Технологический университет (*Universidad Yachay Tech*), который в настоящее время развивается за счёт сотрудничества с партнёрами из Колумбии, Перу, Чили, Испании.

Эквадорские студенты продолжали оставаться самой многочисленной диаспорой в

российских вузах, с которыми эта латиноамериканская страна имеет соглашения о сотрудничестве, прежде всего с РУДН. Кроме наиболее популярного среди них направления «клиническая медицина», для латиноамериканских учащихся интересны некоторые инженерно-технические специальности – например, металлургия и машиностроение, энергетическое машиностроение, разведка и разработка полезных ископаемых. Экономические специальности лидируют среди иностранных студентов, обучающихся заочно.

По данным ежегодника ОЭСР «Взгляд на образование» за 2021 г. на нашу страну приходилось 5% рынка международных образовательных услуг, т. е. столько же, сколько, например, на Францию. Российская Федерация остаётся в числе важных центров притяжения для *интернациональных студентов*, что подтверждают данные Международного института образования (*International institute of education, IIE*), который отслеживает динамику межгосударственного обмена студентами в проекте «Атлас мобильности» (*Project Atlas*) (Табл. 2)³⁰.

В число российских вузов – лидеров по приёму иностранных учащихся входят:

- Российский университет дружбы народов;
- Казанский (Приволжский) федеральный университет;
- Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого;
- Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова;
- Санкт-Петербургский государственный университет;
- Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Пандемия сильно ограничила латиноамериканский вектор студенческой мобиль-

²⁸ IV Форум ректоров ибероамериканских и российских университетов. URL: <https://www.msu.ru/news> (дата обращения 17.10.2023).

²⁹ Сколково на экваторе. URL: <https://sk.ru/news/b/articles/archive/2017/05/01/skolovo-na-ekvatore.aspx> (дата обращения 17.10.2023).

³⁰ Составлено по: Project Atlas – Institute of International Education. Inbound students. Reporting years: 2019-2023/Research-and-Insights (on-line version).

Таблица 2

Численность иностранных студентов (тыс. человек, 2019–2022 гг.)
(по некоторым странам – центрам притяжения)

Table 2

Number of foreign students (in thousands, 2019-2022) (Some countries as the centers of attraction)

Годы	США	Великобритания	Канада	Австралия	Франция	Россия
2019	1 095,3	496,6	435,4	420,5	343,4	334,5
2020	1075,5	551,5	503,3	463,6	-	353,3
2021	914,1	605,2	256,5	429,4	370,0	395,3
2022	948,0	634,0	621,6	363,9	364,8	351,1

ности в Россию. Но в условиях, когда дистанционная модель становится одним из приоритетов на международном рынке образовательных услуг, этот вариант обучения может открыть новые возможности именно для межрегионального взаимодействия в формате «Латинская Америка–Россия».

В привлечении латиноамериканской молодёжи в формате «виртуальной мобильности» важную роль играет *Латиноамерикано-российская ассоциация (Asociación Latinoamericana Rusa – ALAR*, со штаб-квартирой в Лиме), имеющая филиалы в Мексике, Колумбии, Перу, Боливии, Бразилии. С 1999 г. она оказывает организационные услуги по межвузовскому обмену, Ассоциация является уполномоченным органом для регистрации молодёжи из Латинской Америки на учебные программы в 20 российских вузах, с которыми ALAR имеет соглашения: РУДН, МГУ им. М.В. Ломоносова, МГТУ им. Н.Э. Баумана, Политехнический университет Санкт-Петербурга, Российский институт кинематографии (ВГИК), Нижегородский государственный университет, Казанский государственный университет, Самарский авиакосмический университет, Балтийский федеральный университет (Калининград), Дальневосточный федеральный университет и др. С латиноамериканской стороны Ассоциация имеет рамочные соглашения с несколькими вузами в Мексике (прежде всего с UNAM), университета-

ми в Боливии, Бразилии, Колумбии, Перу и США. Стипендии предоставляются на конкурсной основе (через участие в Олимпиаде ALAR). Для преодоления языкового барьера работают предварительные курсы русского языка, в некоторых случаях возможно обучение и на английском языке.

Взаимодействие с университетами, интерес к которым (несмотря на осложнившиеся геополитические и логистические обстоятельства) проявляют учащиеся из Латинской Америки, было бы эффективнее, если бы российские вузы имели максимально информационно насыщенные англоязычные сайты. Однако, согласно специальному докладу Российского совета по международным делам (РСМД), несмотря на повышение общего индекса т. н. *электронной интернационализации* (полноты англоязычных веб-сайтов), «потенциал развития порталов у большого числа вузов остаётся нереализованным. При повышенном внимании к блокам «Об университете», «Поступление», «Социальная жизнь», менее проработанными остаются: «Образовательные программы», «Подразделения и факультеты», «Выпускники» (на которые делают акцент зарубежные университеты)»³¹. В число вузов, наиболее успешных, согласно рейтингу 2022 г. по англоязычным сайтам, вошли: Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Уральский федеральный университет в Екатеринбурге (УрФУ), Санкт-Петербургский политехнический университет, РУДН. В число

³¹ Электронная интернационализация: англоязычные интернет-ресурсы российских университетов (2022 г.): Доклад № 79 / 2022 / [Под ред. И.Н. Тимофеевой, Е.К. Карпинской, И.А. Цымбала]; Россий-

рекомендаций была поставлена задача «пересмыслить контентные стратегии англоязычных сайтов в сторону усиления научного и экспертного потенциала вузов, продвижения не только образовательных услуг уровня бакалавриата и магистратуры, но и научных и экспертных услуг...»³².

Для взаимодействия с латиноамериканским регионом перспективной опцией представляется создание на базе Минобрнауки РФ специализированного, на испанском (и португальском – в расчёте на Бразилию) языке объединённого интернет-портала по всему спектру учебных программ, которые могут предложить российские вузы, заинтересованные в контактах с университетами ЛА. Такой портал мог бы стать агрегатором информации обо всех предложениях по обучению латиноамериканских граждан, об условиях легализации дипломов о высшем образовании как в России, так и в каждой стране Латинской Америки. Создание такой коллективной площадки могло бы стать дополнительным информационным инструментом международного маркетинга российского высшего образования.

Заключение

Несмотря на то, что латиноамериканский регион находится несколько в стороне от главных маршрутов глобального межвузовского обмена, он постепенно повышает свою долю в потоке мобильного студенчества, активно участвуя в трёхсторонних форматах взаимодействия, а также развивая новые варианты внутрирегиональной кооперации для повышения конкурентоспособности латиноамериканских вузов на интернациональном рынке образовательных услуг. Опыт региона вносит ценный вклад в копилку международного сотрудничества в сфере высшего образования. Активное использование дистанционной студенческой мобильности (*home*

internationalization) умножает возможности для межвузовского обмена, открывает новые горизонты, о чём свидетельствует формат БРИКС, в котором участвуют и вузы РФ. С учётом профиля предлагаемой специализации для развития латиноамериканского вектора в экспорте российских образовательных услуг роль этой университетской сети представляется обнадёживающей, хотя для этого следует предпринять немалые усилия. История российско-латиноамериканского сотрудничества по линии высшей школы богата позитивными тенденциями, что не следует сбрасывать со счётов в современных, непростых условиях, когда изменения в геополитической ситуации вносят свои коррективы. Для восстановления, хотя бы частичного и виртуального, присутствия российской высшей школы на латиноамериканском континенте могут быть задействованы инновационные форматы межвузовского взаимодействия, а также арсенал инструментов «мягкой силы», несмотря на то, что на «поле ментальной войны», каким является подготовка кадров высшей квалификации, успехи России в Западном полушарии на сегодняшний день весьма скромны.

Литература

1. *Ermólieva E.* Europa y América Latina: por un espacio común en educación superior. (Visión desde Rusia) // Россия и Ибероамерика в глобализирующемся мире: история и современность: доклады и материалы четвёртого международного форума 1–3 октября 2019 г. / Отв. ред. В.А. Хейфец Л.С. Хейфец, СПб., Скифия-принт, 2020. 2137 с.
2. *Knight J.* Five truths about internationalization // International Higher Education. 2012. No. 69. P. 4–5. DOI: 10.6017/ihe. 2012.69.8644
3. *Николаев В.К.* Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 149–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166

ский совет по международным делам (РСМД). М.: НП РСМД, 2022. 76 с. ISBN: 978-5-6048393-8-6.

³² Электронная интернационализация: англоязычные интернет-ресурсы российских университетов (2022 г.): Доклад № 79 / 2022 / [Под ред. И.Н. Тимофеевой, Е.К. Карпинской, И.А. Цымбала]; Российский совет по международным делам (РСМД). М.: НП РСМД, 2022. 76 с. ISBN: 978-5-6048393-8-6.

4. Донских О.А. Новая нормальность? // Высшее образование в России. 2020. № 10. С. 56–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-56-64
5. Никитенко Е.В. Интернационализация высшего образования в России: в поисках путей развития // Высшее образование в России. 2023. № 5. С. 125–137. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-125-137
6. Тюменцева Е.В., Харламова Н.В., Годенко А.Е. Проблемы обучения иностранных студентов в условиях пандемии // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 149–158. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-149-158
7. «Альянс цивилизаций» (трудный диалог в условиях глобализации). Сборник материалов «круглого стола». / Отв. ред. П.П. Яковлев. М.: ИЛА РАН, 2010. 208 с. EDN: ZAPKMН.
8. Ermólieva E. La cooperación educativa en el marco de la integración transcontinental y regional // Iberoamérica. ILA RAN, Moscú. 2007. No. 1. P. 98–115 p. EDN: KYASWP.
9. Кузнецов Н.Г. Политика стран Латинской Америки и Карибского бассейна в области регулирования образовательной миграции.// ДЕМИС. Демографические исследования. 2021. Т. 1. № 4. С. 129–139. DOI: 10.19181/demis.2021.1.4.10
10. Kovalev I., Shcherbakova A. BRICS Cooperation in Science and Education // Strategic Analysis. 2019. Vol. 43. No. 6. P. 532–542. DOI: 10.1080/09700161.2019.1669903
11. Черников С.Ю. Возможности Сетевого университета БРИКС как образовательной платформы инновационного сотрудничества // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. 2021. Т. 29. № 1. С. 76–87. DOI: 10.22363/2313-2329-2021-29-1-76-87
12. Didriksson A., Álvarez González F.J., Saamaño-Morúa C., Del Valle D., Perrotta D.V. et al. Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo // Revista “Educación Superior y sociedad”. 2021. Vol. 33. No. 2. P. 53–91. DOI: 10.54674/ess.v33i2.421
13. Covi Druetta D.M. Educación superior en América Latina. Transformaciones ante un creciente proceso de digitalización // Revista “Educación Superior y Sociedad”. 2022. Vol. 34. No. 1. P. 339–356. DOI: 10.54674/ess.v34i1.545
14. Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos / Castiello-Gutiérrez S.M., Jurado G.C. Puebla, México. 2022. 394 p. ISBN: 978-607-8631-59-9.
15. Gacel-Ávila J. Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe. Desafíos y factibilidad // Revista “Educación Superior y Sociedad”. 2022. Vol. 34. No. 1. P. 401–421. DOI: 10.54674/ess.v34i1.570
16. Альтбах Ф.Дж., Салми Дж. Почему Латинской Америке нужны университеты мирового уровня // *Международное высшее образование*. 2021. № 108. С. 22–24. URL <https://ihe.hse.ru/article/view/14144/13522> (дата обращения 07.07.2023).
17. Kodzhev M. Krékova M. Los latinoamericanos en las universidades de EEUU. (Objeto de negocio y de la “fuerza blanda”) // Iberoamérica. ILA RAN, Moscú. 2021. No. 3. P. 169–192. DOI: 0.37656/s20768400-2021-3-08
18. Торкунов А.В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО Университета. 2012. Т. 25. № 4. С. 85–93. DOI: 10.24833/2071- 8160-2012-4-25-85-93
19. Ermólieva E.G., Kuzminá V.M., Parkbomchuk M.A. Rusia – Latinoamérica: las tendencias de cooperación en educación superior // Iberoamérica. 2019. No. 3. P. 80–103. ILA RAN, Moscú. EDN: LTEUPD.
20. Арефьев А.А. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Вып. 10. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2020. 557 с. URL: <https://lib.lunn.ru/LunnDigitalDocsClosed/DR279757.pdf>. (дата обращения 07.07.2023).

Статья поступила в редакцию 26.09.2023

Принята к публикации 21.11.2023

References

1. Ermólieva, E. (2019). Europa y América Latina: Por un Espacio Común en Educación Superior. (Visión desde Rusia). In: *Rossiya i Iberoamerika v globaliziruyushchemsya mire: istoriya i sovremenost'*; doklady i materialy Chetvertogo mezhdunarodnogo foruma [The Fourth International Forum ‘Russia and Ibero-America in a Globalizing World: History and Modernity’. 1-3 October 2019, St. Petersburg] Ed. Hejfec, V.L., Hejfec, L.S.. St. Petersburg: Skifiya-print, 2020. 2137 p. (In Spanish, abstract in Eng.).

2. Knight, J. (2012). Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*. No. 69, pp. 4-5. doi: 10.6017/ihe. 2012.69.8644
3. Nikolaev, V.K. (2022). Exporting Russian Higher Education in the Conditions of a New Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 2, pp. 149-166, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Donskikh, O.A. (2020). The New Normal? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 56-64, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-56-64 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Nikitenko, E.V. (2023). Internationalization of Higher Education in Russia: in Search for Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 5, pp. 125-137, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-125-137 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Tyumentseva, E.V., Kharlamova, N.V., Godenko, A.E. (2021). Problems of Teaching Foreign Students under Conditions of the Pandemic. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 149-158, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-149-158 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Yakovlev, P.P. et al. (ed.) (2010). "Alliance of Civilizations" (Difficult Dialogue in the Globalization Context). Round Table Event Reports. ILA RAN, Moscow. 208 p. ISBN: 978-5-201-05459-5. (In Russ., abstract in Spanish).
8. Ermólieva, E. (2007). La cooperación educativa en el marco de la integración transcontinental y regional. *Iberoamérica*. ILA RAN, Moscow. No. 1, pp. 98-115. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_12979394_22710854.pdf (accessed 17.10.2023). (In Spanish).
9. Kuznetsov, N. (2021). Policies in Regulating Educational Migration in Latin America and The Caribbean Countries. *DEMIS. Demographic Research*. Vol. 1, no. 4, pp. 129-139, doi: 10.19181/demis.2021.1.4.10. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Kovalev, I., Shcherbakova, A. (2019). BRICS Cooperation in Science and Education. *Strategic Analysis*. Vol. 43, no. 6, pp. 532-542, doi: 10.1080/09700161.2019.1669903 (In Eng.).
11. Chernikov, S.Yu. (2021). BRICS Network University Potential as an Educational Platform for Innovative Cooperation. *RUDN Journal of Economics*. Vol. 29, no. 1, pp. 76-87, doi: 10.22363/2313-2329-2021-29-1-76-87 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Didriksson, A., Álvarez González, F.J., Caamaño-Morúa, C., Del Valle, D., Perrotta, D.V. et al. (2021). University and Pandemic in Latin America: Reflections on the Diversity and Complexity of a Developing Phenomenon. *Journal "Higher Education and Society"* Vol. 33, no. 2, pp. 53-91, doi: 10.54674/ess.v33i2.421
13. Covi Druetta, D.M. (2022). Higher Education in Latin America. Transformations in the Face of a Growing Digitalization Process. *Journal "Higher Education and Society"*. Vol. 34, no. 2, pp. 339-356, doi: 10.54674/essv34i1.545
14. Castiello-Gutiérrez, S.M., Jurado, G.C. (eds.) (2022). *Internationalization of Higher Education after COVID-19: Reflections and New Practices for Different Times*. Puebla (México). 2022. 394 p. ISBN: 978-607-8631-59-9.
15. Gacel-Ávila, J. (2022). Inclusive Internationalization in Latin America and the Caribbean. Challenges and Feasibility. *Journal "Higher Education and Society"*. Vol. 34, no. 1, pp. 401-421, doi: 10.54674/essv34i1.570
16. Altbach, P.G., Salmi, J. (2021). Why Latin America Needs World-class Universities. *Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie = International Higher Education*. No. 108, pp. 22-24. Available at: <https://ihe.hse.ru/article/view/14144/13522> (accessed 07.07.2023). (In Russ.)
17. Kodzov, M., Kréková, M. (2021). Latin Americans in US universities. (Object of business and "soft power"). *Iberoamérica*. ILA RAN, Moscow. No. 3, pp. 169-192, doi: 0.37656/s20768400-2021-3-08 (In Spanish, abstract in Eng.).

18. Torkunov, A.V. (2021). Education as a Soft Power Tool in Russian Foreign Policy. *MGIMO Review of International Relations*. Vol. 25, no. 4, pp. 85-93, doi: 10.24833/2071-8160-2012-4-25-85-93 (In Russ.)
19. Ermólieva, E.G., Kuzminá, V.M., Parkhomchuk, M.A.. (2019). Trends in the Russian-Latin American Cooperation in Higher Education. *Iberoamérica*. ILA RAN, Moscow. No. 3, pp. 80-103. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_41124765_54001290.pdf (accessed 17.10.2023). (In Spanish, abstract in Eng.).
20. Арефев, А.Л. (2020). *Export of Russian Educational Services: Statistical Collection*. No. 10. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute. 557 p. Available at: <https://lib.lunn.ru/LunnDigitalDocsClosed/DR279757.pdf> (accessed 07.07.2023). (In Russ.).

*The paper was submitted 26.09.2023
Accepted for publication 21.11.2023*






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 2,559; показатель Science Index-2022 – 9,885

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

SCUPUS	
Vysshee Obrazovanie v Rossii	
Q1	Philosophy
Q2	Sociology and Political Science
Q3	Education

Качество образования российской политической элиты

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-138-156

Мещерякова Наталия Николаевна – д-р социол. наук, доцент, заведующая кафедрой политической социологии и социальных технологий, ведущий научный сотрудник Научного центра цифровой социологии «Ядов-центр», ORCID: 0000-0001-7658-7993, natalia.tib@mail.ru

Крыштановская Ольга Викторовна – д-р социол. наук, директор Научного центра цифровой социологии «Ядов-центр», ORCID: 0000-0001-5278-0940, olgakryshst@yandex.ru

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия

Адрес: 125993, г. Москва, Миусская пл., д. 6

***Аннотация.** В статье представлены результаты исследования образовательных стратегий отечественного правящего класса. Авторы опираются на два смысловых концепта: «элитное образование» (основано на принципах избирательности и академического превосходства) и «элитарное» (направленное на подготовку истеблишмента, формирование социальных связей и закрепление статуса). Цель работы – ответить на ряд взаимосвязанных вопросов. Существует ли в России элитное образование? Какое образование, элитное и/или элитарное, получает административная элита, которую государство привлекает к выполнению функции управления? Реализуется ли меритократический принцип кооптации для привлечения новых кадров в элиту?*

На первом этапе исследования авторы работали с российскими и международными рейтингами. Элитное образование в российских вузах было определено как соответствующее трём критериям: 1) качественное по оценкам международных экспертов; 2) востребованное у абитуриентов с высокими баллами ЕГЭ; 3) за него готовы платить. На втором этапе исследование проводилось биографическим методом. В основе данных лежат результаты многолетнего мониторинга российской политической элиты. Изучены биографии 885 человек, занимавших руководящие посты в органах исполнительной, законодательной и судебной власти на 01 сентября 2022 г.

Исследование показало, что элитное и элитарное образование в России не тождественны друг другу. Международным подходам к оценке качества соответствует ряд вузов и отдельных программ, которые ведут подготовку главным образом по математическим, естественно-научным направлениям, информационным технологиям. Представители элиты получают образование по иным специальностям, или даже в вузах, которые в рейтингах не присутствуют. Это объясняется рядом причин: элита всё больше выбирает юридическое, экономическое, управленческое, дипломатическое и военное образование, – российские варианты которого на международной арене не востребованы. Разница образовательных траекторий между элитным и элитарным образованием также означает, что для вхождения в элиту важен факт наличия высшего образования, но не обязательно его качество. Власть

не привлекает на государственную службу выпускников лучших образовательных программ и вузов. Значение для вхождения в элиту могут иметь дополнительные факторы: столичность, участие в патрон-клиентских отношениях, принадлежность к крупной корпорации.

Члены элиты получают образование главным образом в столичных вузах. Лучшие выпускники школ и ресурсы, которые могут быть затрачены на обучение семьями, перемещаются от периферии к центру. Но в элите поколения 1980-х гг. ситуация начинает меняться за счёт увеличения числа вузов и географии их локализации.

Элитное и элитарное образование сегодня не совпадают, что говорит о незавершённости периода становления российского правящего класса, а также системы социальных лифтов в образовании.

Ключевые слова: элитное образование, элитарное образование, социальная мобильность, меритократия, истеблишмент

Для цитирования. Мецерьякова Н.Н., Крвытановская О.В. Качество образования российской политической элиты // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 138–156. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-138-156

The Quality of Education of the Russian Political Elite

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-138-156

Nataliya N. Meshcheryakova – Dr. Sci. (Sociology), Head of Department of Political Sociology and Social Technologies, ORCID: 0000-0001-7658-7993, natalia.tib@mail.ru

Olga V. Kryshatanovskaya – Dr. Sci. (Sociology), Director of the Yadov Center for Digital Sociology, ORCID: 0000-0001-5278-0940, olgakryshat@yandex.ru

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Address: 6 Miusskaya Sq., 125993 Moscow, Russia

Abstract. The article examines educational strategies for the preparation of the domestic ruling class. The authors rely on two semantic concepts: “elite education” (based on the principles of selectivity and academic excellence) and “elitist” (aimed at preparing the establishment, forming social ties and securing status). The goal is to answer a series of interrelated questions. Does elite education exist in Russia? What kind of education, elite and/or elitist, is received by the administrative elite, which the state attracts to the function of management? Is the meritocratic principle of co-opting new personnel into the elite realized?

In the first stage of the study the authors worked with Russian and international rankings. Elite education in Russian universities was defined as corresponding to three criteria: 1) qualitative according to international experts’ assessments, 2) demanded by applicants with high final examinations scores, and 3) ready to pay for it. At the second stage the research was carried out by the biographical method. The data were based on the results of many years of monitoring the Russian political elite. Authors studied the biographies of 885 people who hold senior positions in the executive, legislative and judicial branches of government as of September 01, 2022.

The study showed that elite education and elitist education in Russia are not one and the same. A number of universities and separate educational programs which conduct training mainly in mathematical, natural-science directions and information technologies correspond to the international approaches to quality assessment. Representatives of the elite get education in other specialties, or

even in universities, which are not present in ratings. This is explained by a number of reasons: the elite is increasingly choosing legal, economic, managerial, diplomatic and military education, which Russian variants are not in demand in the world. The difference in educational trajectories between elite and elitist education also means that the fact of having higher education is important for joining the elite, but not its quality. The state does not purposefully attract graduates of the best educational programs and universities to public service. Additional factors may be important for entering the elite: capital city accommodation, participation in patron-client relations, belonging to a large corporation.

Members of the elite are educated mainly in universities in the capital. The best high school graduates and the resources that families can spend on education move from the periphery to the center. But in the young generation of the elite the situation is beginning to change by increasing the number of universities they graduated from and the geography of its localization.

Elite and elitist education today do not coincide, which indicates the incompleteness of the period of formation of the Russian ruling class, as well as the system of social elevators in education.

Keywords: elite education, elitist education, social mobility, meritocracy, establishment

For citation: Meshcheryakova, N.N., Kryshchanovskaya, O.V. (2023). The quality of education of the Russian political elite. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 32, no. 12, pp. 138-156, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-138-156

Введение

Российская элита как класс недостаточно изучена. Несмотря на значительное количество работ, посвящённых её структуре, признакам, каналам социальной мобильности, которые способствуют её формированию, есть вопросы, которые освещены в научной литературе гораздо хуже. Например, такие аспекты формирования политической элиты, как образовательные стратегии, которые она выстраивает, чтобы подняться на высшие позиции в стране. Эта статья посвящена вопросу профессиональной подготовки политической элиты, который авторы постараются раскрыть, используя концепты «элитное образование» (то есть лучшее) и «элитарное образование» (то есть принадлежащее элите).

Согласно первому элитным называется образование наивысшего качества. Оно построено на меритократических принципах избирательности и академического превосходства, при отборе абитуриентов предпочтение отдаётся тем, кто демонстрирует лучшие интеллектуальные навыки и акаде-

мическую успеваемость [1]. Вуз доказывает качество своих образовательных программ и профессорско-преподавательского состава наличием выпускников, получивших Нобелевскую премию или медаль Филдса¹, долей статей своих сотрудников в высокорейтинговых журналах и уровнем цитируемости этих статей [2].

Я. Кузьминов выделяет ещё один признак элитных вузов – самостоятельная исследовательская деятельность. Они сохранили свой научный и кадровый потенциал и способность вести исследования. Таковыми он считает в России прежде всего МГУ и СПбГУ [3, с. 16].

Второй концепт под элитарным образованием имеет в виду подготовку политической элиты, то есть образование выполняет здесь функции передачи социального и культурного капитала [4] и закрепления статуса [5]. Элитное образование в этом случае объединяет не столько лучшие по качеству учебные заведения, сколько наиболее престижные, возможно, привилегированные, связанные с подготовкой элиты.

¹ Academic Ranking of World Universities. Shanghai Ranking. URL: <https://www.shanghairanking.com/about-arwu>

Целью работы является определение следующих фактов: сложилось ли в России элитное по качеству образование? Какое образование получает наша политическая элита и стал ли такой тип образования элитарным?

Элитное и элитарное образование

Об элитном образовании как о подготовке интеллектуальной элиты или элиты знаний в России пишет Г.К. Ашин [1]. Его продуктом становятся специалисты, которые работают в сфере науки и образования, и их главной задачей является создание, сохранение и трансляция духовных ценностей. Автор также противопоставляет элитное образование элитарному [6], последнее направлено, в первую очередь, на подготовку истеблишмента. Автор полагает, что элитарные учреждения закрытого и полужакрытого типа обречены на деградацию, поскольку отбор в них происходит не на основе принципа меритократии. Элитным образованием может быть только открытое, и только оно соответствует духу демократии [6, с. 9].

Тем не менее именно в демократических обществах сформировались привилегированные учебные заведения как лифты социальной мобильности для правящего класса. О том, что именно образование помогает создать когнитивную и культурную консолидацию среди элиты, американский социолог Чарльз Миллс писал ещё в 1956 г в работе «Властвующая элита» [7], а Пьер Бурдьё в 1979 г. в своей книге «Различение. Социальная критика суждения» раскрыл, как система образования, являясь проводником доминирующего типа культуры, обеспечивает социальное воспроизводство [4]. В начале 2000-х гг. стал заметен рост интереса к вопросам элитного образования, что было

связано с углублением неравенства в американском обществе и пониманием того, что именно образование является одним из ключевых механизмов формирования элит [8].

В 2008 г. Уильям Дересевич в своей статье «Недостатки элитного образования» не только упрекнул привилегированные учебные заведения Лиги Плюща в том, что их главная цель – это воспроизводство классовой системы, но и за то, что они дают не лучшее по качеству образование, поскольку учат не мыслить, а думать о карьере. Это образование, с точки зрения автора, который сам являлся выпускником Йельского университета (США), глубоко антиинтеллектуально, поскольку подготавливает элиту общества как людей неадекватных, не понимающих другие социальные группы, тех кто не попал в этот клуб избранных. Образование в учебных заведениях, составляющих Лигу Плюща, отчуждает от других даже тех, кто попал в эти школы не из элитных семей напрямую, поскольку учит думать, что они другие и лучше прочих².

Лигой Плюща называют восемь частных американских университетов, семь из которых были основаны в колониальный период ещё до Американской революции. Из 46 американских президентов (точнее 45, поскольку Гловер Кливленд считается 22 и 24 президентом США), 15 получили образование в учебных заведениях Лиги Плюща. Большинство из них (8) учились в Гарвардском университете³. Это действительно элитарные учебные заведения, одной из задач которых является воспроизводство социальной и политической элиты американского общества. Они в полной мере выполняют функции образования социальных связей и закрепления статуса. Но одновременно эти учебные заведения являются элитными, поскольку

² Deresiewicz W. The Disadvantages of an Elite Education. The American Scholar. 2008. June 1. URL: <https://theamericanscholar.org/the-disadvantages-of-an-elite-education/> (дата обращения 24.03.2023).

³ Number of presidential alumni from each university from those who attended between 1751 and 1991, by educational achievement. URL: <https://www.statista.com/statistics/1124248/us-presidents-universities/> (дата обращения 29.04.2023).

находятся на верхних позициях в ведущих американских и международных рейтингах.

Наиболее комплексно, по мнению авторов данной работы, систему российского высшего образования как механизма межпоколенного воспроизводства, интеграции и легитимации элит представил в своих работах Д.Б. Тев [9; 10]. Автор обнаружил неоднородность первого образования среди представителей элиты, предпочтение, которое отдаётся получению экономического и юридического образования у молодых администраторов, что автор связывает с изменением востребованности типа знания в обществе и правящем классе. Сверхпредставленность выпускников московских вузов в элите Тев объясняет качеством образования, которое дают столичные вузы, многочисленностью уроженцев Москвы в элите, позитивной связью между окончанием столичных учебных заведений и возможностью трудоустройства в Москве [9].

Политическое образование как лифт в элиту исследует Р.П. Гынгазов [11]. Автор в своей работе не даёт определение, что такое политическое образование, но считает, что оно создаёт рамки социализации потенциальной политической элиты, транслирует им «идеологические клише», которые те в свою очередь будут передавать в массы. Без выстраивания образовательной системы, которая учила бы политическую элиту осмысливать реальность, невозможно качественное обновление политической системы, полагает учёный [11, с. 51]. Ссылаясь на мировой опыт, Р.П. Гынгазов заключает, что система политического образования несёт в себе функцию уравнивания возможностей

выходцам из элитных и неэлитных слоёв населения, создаёт шанс рекрутирования в элиту на основе политической компетентности. Однако в российской действительности специализированная система, которая одновременно и повышала бы профессиональный уровень и шансы на восходящую мобильность потенциальной политической элиты, не сложилась, считает учёный [11, с. 53–54].

Какую роль играет образование в становлении российской элиты, а также структурные сдвиги в её профессиональном составе, тенденцию получения второго и последующего высшего образования как способа корректировки карьерной траектории, изучает А.П. Лиферов [12]. О.И. Шкартан исследует меритократический принцип отбора в вузы (так называемых «среднячков») [13]. Вопросам рекрутирования политической элиты посвящены работы А.В. Дуки [14], М.А. Бурды [15], К.В. Константинова [16], А.П. Кочёткова [17], И.А. Лаврова [18].

Методология исследования

Элитное и элитарное образование в России изучалось в два этапа. На первом этапе авторы работали с международными и российскими рейтингами лучших вузов, а также российскими рейтингами вузов по среднему проходному баллу ЕГЭ и по средней стоимости обучения:

- международные рейтинги: *The World University Rankings*⁴, *Academic Ranking of World Universities*⁵, *QS World University Rankings*⁶;
- *российский рейтинг RAEX*⁷;
- рейтинг российских вузов по среднему проходному баллу ЕГЭ Табитуриент⁸;

⁴ The Times Higher Education World University Rankings. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/world-ranking> (дата обращения: 12.04.2023).

⁵ Academic Ranking of World Universities. URL: <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2022> (дата обращения 12.04.2023).

⁶ QS World University Rankings <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022> (дата обращения: 12.04.2023).

⁷ RAEX PRO. URL: https://raex-rr.com/pro/education/russian_universities/top-100_universities/2022/ (дата обращения: 12.09.2022).

⁸ Табитуриент. URL: <https://tabituriient.ru/vuzege/> (дата обращения: 12.04.2023).

Таблица 1

Состав изученной в исследовании совокупности

Table 1

Research Collection

Группа политической элиты	Количество, чел.
Депутаты Государственной думы ФС РФ VIII созыва	449
Сенаторы Совета Федерации ФС РФ	170
Губернаторы субъектов РФ	85
Члены Правительства РФ (включая руководителей агентств, служб и надзоров)	79
Руководство Администрации Президента РФ (включая омбудсменов)	37
Руководство аппарата Совета Безопасности РФ	18
Руководство аппарата Правительства РФ	13
Руководство Конституционного суда РФ	10
Руководство Верховного суда РФ	8
Руководство аппарата СФ Совета Федерации ФС РФ	7
Руководство аппарата Государственной думы ФС РФ	6
Генеральный прокурор РФ	1
Председатель Следственного комитета РФ	1
Председатель Центрального банка РФ	1
Всего:	885

– рейтинг российских вузов по средней стоимости обучения Табитуриент⁹.

Авторы операционализировали элитное образование как:

а) наиболее качественное образование (вузы располагаются в рейтингах качества образования на высших позициях);

б) дорогое по стоимости (за его получение готовы платить высокую цену);

в) престижное у абитуриентов (абитуриенты с высокими баллами по ЕГЭ поступают именно сюда).

На втором этапе было проанализировано элитное образование в России на основе материалов многолетнего мониторинга российской политической элиты. Всего в изучаемую группу вошли 885 человек, занимающие руководящие посты в органах исполнительной, законодательной и судебной власти на 1 сентября 2022 г. (табл. 1).

В рамках исследования была собрана биографическая информация представителей политической элиты России из открытых интернет-источников¹⁰ и внесена в специально созданную под задачи проекта базу данных. В результате работы авторами были получены полные сведения о вузе, регионе и характере первого высшего образования для всей изучаемой совокупности.

Элитное образование в России

Оценка элитности университетского образования с точки зрения качества подготовки специалистов заложена в ведущих международных рейтингах вузов. До 2010 г. *THE World University Rankings* и *QS World University Rankings* были единым рейтингом, который составлял журнал *Times Higher Education (THE)*. Однако в 2010 г. они разошлись именно по вопросу методо-

⁹ Табитуриент. URL: <https://tabituriient.ru/vuzcost/> (дата обращения: 12.04.2023).

¹⁰ Предпочтение отдавалось биографической информации, опубликованной на официальных сайтах государственных и региональных ведомств.

Таблица 2

Российские вузы в международных рейтингах 2022 г.

Table 2

Russian Universities in International Rankings in 2022

Позиция в рейтингах	THE	ARWU	QS
Входят в топ-100 мировых вузов	–	–	МГУ
Входят в топ-200 мировых вузов	МГУ	МГУ	–
Входят в топ-300 мировых вузов	МФТИ	–	МФТИ, НГУ, МГУ им. Баумана, ТГУ
Входят в топ-400 мировых вузов	ВШЭ, СПбПУ	СПбГУ	–
Входят в топ-500 мировых вузов	МИФИ	–	–

логии ранжирования вузов. *THE Rankings* обновил свою методологию, а *QS* использует прежнюю. Несмотря на некоторую разницу в подходах, оба рейтинга подвергаются критике за аналогичные недостатки. Бахрам Бехрандия, президент Института политики высшего образования (*HEPI*) Великобритании, опубликовал в 2016 г. работу «Международные рейтинги университетов: к добру или к худу?» [19], которая построена на анализе обоих упомянутых рейтингов и ряда других. До 85% показателей, используемых в них, связаны с научными исследованиями. В Шанхайском рейтинге, например, их 100% [19]. Это объясняется доступностью сопоставимых данных. Бехрандия считает, что такие данные достижимы только по научным исследованиям, по образовательной деятельности их на международном уровне просто не существует. Лучше дело обстоит с национальными рейтингами, что естественно, поскольку внутри стран деятельность университетов регулируется едиными правилами. Поскольку международные рейтинги учитывают только достижения в исследованиях, многие университеты сосредоточились на них в ущерб обучению, поэтому подобные рейтинги вредят вузовскому образованию, считает автор.

Российские вузы в международных рейтингах занимают скромные места. В сотню лучших мировых университетов входит только МГУ, и то только по версии *QS World University Rankings* (табл. 2).

Таким образом, в список 500 лучших мировых вузов попадают только 8 российских. Значит ли это, что российское образование по определению низкого качества или это «как считать»?

Российские авторы анализируют положение наших университетов и перспективы их продвижения в международных рейтингах. Ю. Эбзеева и Л. Гришкаева подробно рассмотрели методологию оценки одного из ведущих мировых рейтингов – Шанхайского. Они отмечают, что собственно качество преподавания и успеваемости студентов в нём не учитываются, больше внимания уделено научно-исследовательской деятельности сотрудников, аффилированных с вузами, измеряемой цитируемостью их статей в определённых международных базах, преимущества в которых имеют представители естественных и физико-математических наук, а инженеры, гуманитарии и обществоведы заведомо проигрывают. Также неконкурентоспособны научные публикации на национальных (не английском) языках, какого бы качества они ни были [20]. Это та система координат, с которой приходится считаться. И по обстоятельствам не только чисто академическим продвижение российских вузов в международных рейтингах на настоящий момент сильно затруднено.

Таким образом, сегодня мы сталкиваемся с принципиальным противоречием между подходами международных рейтин-

Таблица 3

Топ-20 рейтинга RAEX государственных вузов России за 2022 г.¹¹

Table 3

Топ-20 of RAEX ranking of Russia's state universities in 2022

Место в рейтинге	Название вуза	Регион
1	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова	Москва
2	Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)	Московская обл.
3	Санкт-Петербургский государственный университет	Санкт-Петербург
4	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	Москва
5	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	Москва
6	Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)	Москва
7	МГИМО МИД России	Москва
8	Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого	Санкт-Петербург
9	Национальный исследовательский Томский политехнический университет	Томская обл.
10	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ	Москва
11	Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина	Свердловская обл.
12	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	Новосибирская обл.
13	Университет ИТМО	Санкт-Петербург
14	Финансовый университет при Правительстве РФ	Москва
15	Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова	Москва
16	Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	Москва
17	Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Минздрава России	Москва
18	Национальный исследовательский Томский государственный университет	Томская обл.
19	Российский университет дружбы народов	Москва
20	Казанский (Приволжский) федеральный университет	Республика Татарстан

говых агентств к оценке деятельности вузов как преимущественно исследовательских и ориентацией российских вузов как преимущественно образовательных учреждений. В условиях этого противоречия судить о качестве образования можно лишь по косвенным показателям. Судя по ним, качество подготовки по таким направлениям, как математика и физика остаётся в некоторых российских университетах очень высоким. Так, одним из критериев ранжирования в Шанхайском рейтинге является наличие среди выпускников лауреатов Нобелевской

премии и медали Филдса. В современной истории (1990-е гг. и позже) есть награждённые выпускники российских вузов. Лауреаты Нобелевской премии по физике 2010 г. Андрей Гейм и Константин Новосёлов оба получили высшее образование в МФТИ. Среди математиков, получивших медаль Филдса, Яков Зельманов закончил НГУ, Максим Концевич, Владимир Воеводский и Андрей Окуньков – МГУ, Григорий Перельман – ЛГУ (Ленинградский государственный университет, сейчас СПбГУ), Станислав Смирнов – СПбГУ.

¹¹ Рейтинг RAEX за 2022 г. URL: https://raex-rr.com/pro/education/russian_universities/top-100_universities/2022/ (дата обращения 23.04.2023).

Таблица 4

Топ-10 российских вузов по среднему баллу ЕГЭ и стоимости обучения в 2022 г.

Table 4

Top-10 of Russian Universities according to the GPA of the United State Exams and Tuition Fee in 2022

Вуз	Средняя стоимость обучения ¹¹ , руб./год	Средний балл ЕГЭ за 1 предмет ¹²	Входит в мировые рейтинги университетов?
Средний проходной балл ЕГЭ на бюджет по программам бакалавриата и специалитета в вузах России в 2022 г. (по 448 вузам, указанным на портале)	174 999	60,22	
МГИМО	663 019	95,6	Нет
ВШЭ	553 906	93	THE
МГУ	410 129	82	THE, ARWU, QS
РАНХиГС	370 961	90,4	Нет
МФТИ	360 522	96	THE, QS
СПбГУ	315 897	82,8	THE, ARWU
МГТУ	315 113	73,6	QS
МИФИ	289 613	82,8	THE
СПбПУ	222 730	69,9	THE, ARWU
НГУ	188 929	70,4	QS
ТПУ	179 406	62,2	QS

В российских национальных рейтингах научной составляющей уделяется принципиально меньше внимания, если в международных её вес составляет от 65 до 90%, то в российских – чуть более 13%, то есть в 5-7 раз меньше (выводы на 2012 г.) [21, с. 25]. В любом случае, сила национальных рейтингов в том, что они составляются на сопоставимой базе данных.

На текущий момент одним из самых авторитетных является российский рейтинг *RAEX* (табл. 3).

В рейтинге 12 вузов из Москвы и Московской области, 3 вуза из Санкт-Петербурга, остальные пять представляют 4 региона РФ: Томскую область (2), Новосибирскую и Свердловскую области (по 1) и Республику Татарстан (1). Все 8 вузов из таблицы международных рейтингов присутствуют в таблице национального рейтинга. Таким образом, авторы определили топ российских

вузов с точки зрения качества образования. Как они выглядят исходя из престижности у абитуриентов и стоимости своих платных образовательных программ?

Востребованность можно зафиксировать через рейтинги вузов по проходному баллу (табл. 4), здесь же рейтинг стоимости обучения.

Корреляция между местоположением вуза в рейтинге *RAEX*, средним проходным баллом и стоимостью обучения незначительная. Например, МГУ, который во всех образовательных рейтингах занимает первое место, по среднему проходному баллу только 36-й, а по стоимости обучения 12-й. ТПУ – на 9-м месте в рейтинге *RAEX*, но по среднему проходному баллу только 165-й, а по стоимости своих программ 158-й.

Объясняется это целой совокупностью факторов, которые не учитываются традиционными образовательными рейтингами:

¹² Табитуриент. URL: <https://tabiturient.ru/vuzcost/> (дата обращения: 12.04.2023).

¹³ Там же.

1) для определения стоимости обучения имеет значение, насколько эксклюзивным является предлагаемое образование. На втором после МГИМО месте находится Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского (631 400 руб. в год). Но по среднему баллу ЕГЭ она только 74-я, а в 100 лучших вузах по версии *RAEX* она вообще не фигурирует. Вероятно, её преподаватели не занимаются научно-исследовательской деятельностью, а студенты ещё в школьные годы предпочитали ноты цифрам;

2) для среднего проходного балла имеет значение, какие предметы главным образом идут в зачёт при поступлении в вуз. Там, где основу приёмных испытаний составляет гуманитарный цикл предметов, средний бал будет выше, чем в тех, где необходимо сдавать математику и естественно-научные дисциплины. Это объясняет, почему в рейтинге среднего балла ЕГЭ МИФИ 32-й, а МГТУ им. Н.Э. Баумана 65-й;

3) для определения стоимости программ и среднего бала по ЕГЭ имеет значение удалённость вуза от центра и платёжеспособный спрос в регионе. Первые 14 мест в рейтинге стоимости образовательных программ занимают вузы Москвы и Московской области. Первый региональный вуз (кроме Санкт-Петербурга) появляется на 16-м месте. Это Дальневосточный государственный институт искусств (391 063 руб. в год), в рейтинге баллов по ЕГЭ он 54-й. По стоимости обучения Арктический государственный агротехнологический университет занимает 33 место (305 809 руб. в год), а по рейтингу ЕГЭ он – 433-й! Тем не менее в Республике Саха (Якутия) на его программы есть платёжеспособный спрос. Ни тот, ни другой вузы не входят в топ-100 *RAEX*. В ситуации со стоимостью обучения и средним баллом по ЕГЭ тем не менее просматривается закономерность. Эти показатели выше в Москве, ниже в тех регионах, из которых московские и Санкт-Петербургские вузы географически доступны, к платёже-

способной периферии стоимость обучения опять увеличивается, а средний балл по ЕГЭ нет.

Данным исследованием установлено, что элитными вузами в России по качеству подготовки являются те, чьи выпускники находят работу по специальности по всему миру, невзирая ни на какие политические пертурбации. Это прежде всего столичные вузы, которые готовят по программам математики, физики, информатики. Региональные вузы оказываются в невыгодном положении прежде всего из-за оттока высокобалльных абитуриентов в столичные университеты, невозможности поднимать стоимость своих образовательных программ из-за низкого платёжеспособного спроса населения. Тем не менее, есть ряд вузов Томска, Новосибирска, Казани, Екатеринбурга, которые входят в российские рейтинги и международные, прежде всего предметные. Они могут называться элитными российскими университетами.

В каких вузах учились представители российской элиты?

Говоря об элите, мы подразумеваем российский правящий класс, людей, принимающих общегосударственные решения [22, с. 7]. Авторы не оспаривают правомерность ценностного подхода к определению элиты как интеллектуального и нравственного авангарда общества [23], но сами исходят из трактовки, которая ближе понятию истеблишмента. Так элиту определяли классики социологии Г. Моска и В. Парето, без этического обременения, как класс, который правит теми, кто управляется и контролируется [24, с. 187].

В данной работе больший интерес представляет пред-элитная или около-элитная зона [22, с. 53], которая создаётся и контролируется властью и из которой происходит рекрутация кадров собственно в управленческую элиту. Своим исследованием авторы охватывают «второй эшелон» власти, заместителей руководителей министерств и

Таблица 5

Вузы получения первого высшего образования российской элиты на 2022 г. (719 чел.)

Table 5

Universities of the initial professional education backgrounds of Russian elite in 2022 (719 persons)

Вуз	1 эшелон элиты (АП, Прав, ГУБ, СФ, ГД)	2 эшелон элиты (зам. министры)	Всего:
<i>Всего*</i> :	380	338	719
1. МГУ им. Ломоносова	19	26	45
2. МГИМО МИД России	12	12	24
3. СПбГУ	10	10	20
4. МЭСИ	3	9	12
5. МГЮА им. О.Е. Кутафина	5	6	11
6. Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации	5	5	10
7. НИУ ВШЭ	4	5	9
8. Академия ФСБ	1	8	9
9. РЭУ им. Плеханова	4	4	8
10. МГТУ им. Н.Э. Баумана	2	6	8
11. Государственный университет управления	4	4	8
12. Санкт-Петербургский государственный экономический университет	5	2	7
13. Кубанский государственный университет	5	2	7
14. Уральский государственный юридический университет	3	3	6
15. Тюменский государственный университет	4	2	6
16. Томский государственный университет	5	1	6
17. Московское высшее военное командное училище	4	2	6
18. Военный университет	3	3	6

* Сумма колонок не равна значению «Всего», так как это рейтинг.

ведомств, чей образовательный бэкграунд будет сравниваться с образованием представителей «первого эшелона», высших чиновников Администрации Президента, членов Правительства, глав субъектов Федерации.

Согласно данным таблицы 5, если первые три места занимают университеты, которые авторы определяют как элитные по качеству образования, то далее идут вузы «средней руки». Например, находящийся на 13-м месте в таблице 5 Кубанский государственный университет, на 17-м месте Московское высшее военное командное училище, на 18-м ме-

сте Военный университет в топ-100 по версии RAEX не входит вообще.

Если рассмотреть выпускников МГУ в выборке, то из 719 представителей первого и второго эшелона элиты первое образование в нём получили 45 человек (6,3%). Из них по 9 человек на юридическом и экономическом факультетах, 7 человек в Институте стран Азии и Африки, 5 человек на факультете журналистики. В международных же предметных рейтингах МГУ фигурирует со своими программами по лингвистике, физике и астрономии, математике, языкам, нефтегазовому делу и философии¹⁴. Необ-

¹⁴ МГУ в рейтингах. URL: <https://openday.msu.ru/ru/ratings> (дата обращения: 29.04.2023).

Таблица 6

Топ-10 городов получения первого высшего образования министров и заместителей министров федеральных ведомств (437 чел.)

Table 6

Top-10 of cities of the initial professional education backgrounds of Ministers and Deputy Ministers (437 persons)

Города получения образования	Министры	Заместители министров	В том числе заместители министров поколения XY
	n=67 100%	n=370 100%	n=165 100%
Москва	61,2	66,5	52,7
Санкт-Петербург	14,9	13,4	13,2
Красноярск	4,5	2,7	4,2
Екатеринбург	7,5	1,9	3,0
Нижний Новгород	3,0	2,4	2,4
Новосибирск	1,5	2,2	3,0
Краснодар	1,5	1,4	1,2
Саратов	3,0	1,1	1,8
Казань	0	1,4	1,8
Рязань	0	1,4	1,8
Другие города	2,9	5,6	14,9

ходимо подчеркнуть, что среди американских президентов также 26 юристов¹⁵ и ни одного физика или математика [25]. Именно юридическое образование рассматривается как профильное для административной деятельности [26, с. 411], что очевидно также из характера второго высшего образования, получаемого представителями российской элиты.

По данным таблицы 5, все вузы первой десятки, кроме СПбГУ, – московские. Значит ли это, что в политическую/управленческую элиту можно войти только через столичный социальный лифт? Интересным фактом является то, что в международном предметном рейтинге *Social Policy & Administration with the QS World University Rankings by Subject 2023*¹⁶, опубликованном в марте 2023 г., среди 130 вузов только три российских.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Social Policy & Administration with the QS World University Rankings by Subject 2023 <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2023/social-policy-administration> (дата обращения: 24.09.2023)

На почетном 21-м месте располагается УрФУ (Екатеринбург), и только во второй полусотне (51-100) без указания точных мест – ВШЭ и МГУ. Рейтинг составляется на основании критериев академической репутации, отзывов работодателей, цитируемости работ преподавателей, их персональных индексов Хирша и плотности международных исследовательских сетей (коллаборация с учёными и научными группами других вузов и регионов).

Регионы получения первого высшего образования

Проанализируем в долях, какие вузы являются лифтами социальной мобильности для элитариев.

Московские и петербургские вузы «поставили» 76,1% министров и 79,9% их заместите-

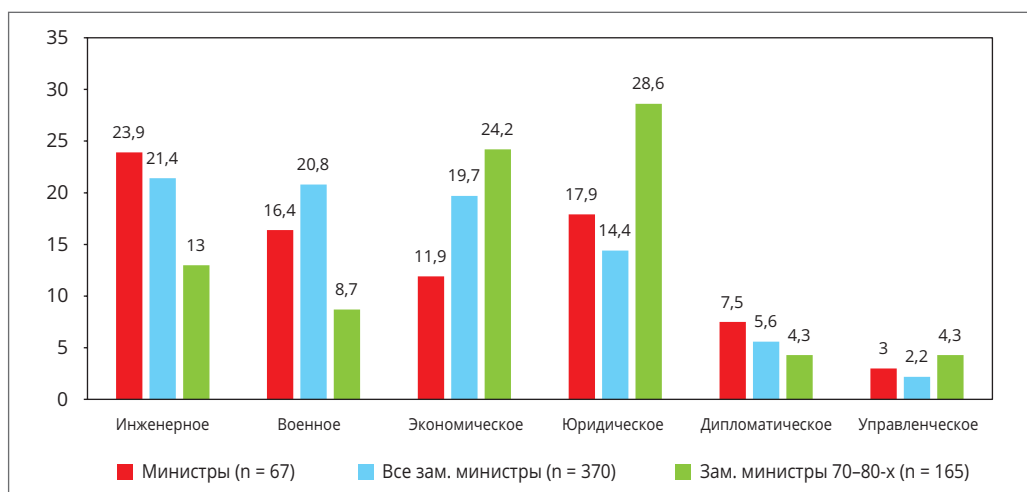


Рис. 1. Направления высшего образования министров и заместителей министров (по первому высшему образованию), %

Fig. 1. The initial professional education backgrounds of Ministers and Deputy Ministers, %

лей. Д. Тев объясняет сверхпредставленность выпускников московских, а также ленинградских/санкт-петербургских вузов в административной элите целым рядом факторов: качеством их образования, близостью к искомым трудовым позициям, межличностными связями, которые устанавливаются во время обучения и даже фактом рождения в Москве и северной столице [9, с. 85]. Однако следует обратить внимание на некоторое снижение доли столичных выпускников среди заместителей министров поколения XY (65,9%). Возможно ли будет ещё через десять лет увидеть «реванш регионов»?

В данный момент одно из первых мест среди регионов занимает Красноярский край. Здесь получили высшее образование три министра и десять заместителей министров. Четверо окончили Красноярский государственный аграрный университет. Ещё четверо – выпускники Красноярского государственного университета. Стоит добавить, что Норильский индустриальный институт в первой половине 90-х гг. XX века окончили сразу два ныне действующих главы субъектов РФ. Между тем, красноярские вузы в рейтингах качества образования представлены неактивно. Только Сибирский федеральный университет, соз-

данный путём объединения сразу шести вузов, находится на 24 месте *RAEX-100*.

Это может означать, что для вхождения в политическую элиту факт наличия высшего образования принципиально важен, но не его качество, а скорее дополнительные факторы: столичность, наличие патрон-клиентских отношений, принадлежность к так называемой обойме, в том числе крупной корпорации и т.д., – гипотезы, которые требуют своего уточнения в дальнейшей работе.

В 2022 г. в исполнительной власти представлены главным образом выпускники вузов столицы, возможно это пропорция несколько иная среди законодателей.

Направления высшего образования российской элиты

Какие тенденции в профиле получаемого образования были отмечены исследованием? В советские годы в приоритете у элиты было инженерно-техническое образование [22; 27]. Полученные данные показывают, что и сегодня оно остаётся самым популярным у действующих министров и заместителей руководителей федеральных ведомств (рис. 1). На втором месте у министров – юридическое образование, а у заместителей мини-

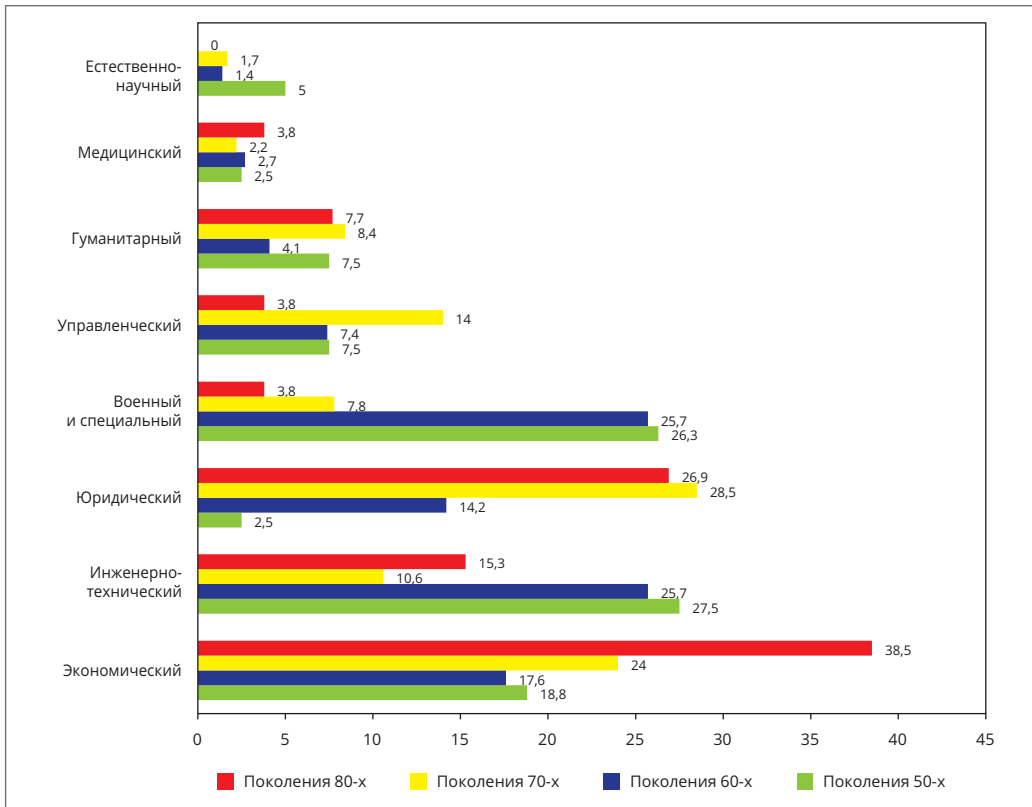


Рис. 2. Направления образования у разных поколений заместителей министров

Fig. 2. The professional education backgrounds of Deputy Ministers belonging to several generations

тров – образование, полученное в учебных заведениях военного и специального профиля (85 чел. из 370 зам. министров). Здесь главную роль играют высшие военные училища Министерства обороны, которые закончили 48 человек. Далее идут вузы МВД (16 чел.) и специальных служб (12 чел.).

Рисунок 2 даёт ещё более подробный поколенческий разрез по направлениям первого образования. Прослеживается тенденция сокращения в поколении, рождённом в 1970–80-х гг., удельной доли имеющих естественно-научное, военное или специальное образования при возрастающей значимости юридического и экономического. Если выделить эту группу (165 чел.), то можно обнаружить, что юристов здесь уже в два раза больше, чем инженеров, 28,6 и 13 % соответственно. А доля юристов и экономистов вместе – 52,8%.

Изменение направления получаемого первого образования у представителей разных поколений административной элиты, возможно, связано с разными траекториями движения во власть. Для советского периода (поколения 50-х и 60-х гг.) тип профессионального политика в веберовском духе [28] был не характерен. Особенно в брежневский период ценились технократы, руководители отдельных крупных предприятий и целых отраслей. Прежде чем стать директором завода, начальником порта или получить иную административную должность в народнохозяйственном комплексе, такой руководитель должен был пройти множество кадровых ступеней и только потом, по согласованию с партийными органами, быть кооптированным в партийную, а значит государственную элиту [29]. Наследием этого периода была

значительная доля представителей элиты с инженерными дипломами.

В современном российском обществе тип профессионального политика возродился и люди, которые стремятся во власть ради денег и/или социального престижа, на старте карьеры выбирают образование юристов, экономистов или управленцев. Те же абитуриенты, которые поступают на математические и физические факультеты элитных российских вузов МГУ, МФТИ, МИФИ, предпочли этот тип образования не ради построения политической карьеры.

Заключение

В России определилась группа элитных вузов по критерию качества образования. Это те 8-10 университетов, которые входят в общие и предметные международные рейтинги и занимают первые места в российских, среди них МГУ, МФТИ, СПбГУ, ВШЭ, МИФИ, МГТУ им. Баумана, НГУ, ТГУ.

Однако элитное образование и элитарное, как показало проведённое исследование, – не одно и то же. Даже в МГУ, который можно отнести и к той, и другой группе – будущая административная элита России получает образование не по тем направлениям и специальностям, которые входят в международные рейтинги. Это объясняется прежде всего тем, что предпочитаемый выбор для элиты – юридическое, экономическое, управленческое, дипломатическое и военное образование, российские варианты которого на международной арене не признаны и не востребованы. Элитарными вузами по критерию кооптации элиты являются МГУ, МГИМО, некоторые военные и специальные вузы, которые не входят в общие рейтинги. К ним относится также РАНХиГС, в котором представители исполнительной власти часто получают второе высшее образование.

География элитарного образования представлена главным образом столичными вузами. Но в элите поколения 80-х гг. ситуация

начинает меняться за счёт увеличения числа вузов и места их локализации. Возможно, в сфере государственного управления сегодня затребован потенциал не только столичной элиты, но и региональной, лучше представляющей реалии всей страны. То, что почти каждый третий чиновник федерального уровня проходил региональную школу управления, подчёркивает важность горизонтальной мобильности.

Определилась тенденция снижения во власти доли лиц с инженерно-техническим образованием за счёт молодых юристов и экономистов. Возможно, это связано с тем, что в высших эшелонах власти сами чиновники технической разработкой проектов не занимаются, для этого есть эксперты, а вот соотносить их с правовым полем и экономической ситуацией им необходимо.

Результаты данного исследования показывают, что система качественного образования и образовательные стратегии элиты почти не пересекаются. Среди лучших студентов, получающих математическое, естественно-научное образование в МГУ, МИФИ, МФТИ, – большой отток за границу после окончания университета. Вывод, который можно сделать, опираясь на данные исследования, таков: система элитарного образования в России отличается от образования элитного, то есть власть целенаправленно не привлекает на государственную службу выпускников лучших академических программ и вузов. Элитарное и элитное образование сегодня не совпадают, что говорит о продолжающемся периоде становления как российского правящего класса, так и системы социальных лифтов в образовании.

Литература

1. *Ашин Г.К.* Элитный университет в системе элитного образования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2008. Т. XI. № 1. С. 31–49. URL: http://jourssa.ru/files/volumes/2008_1/Ashin_2008_1.pdf (дата обращения: 15.10.2023).

2. *Van Raan A.F.J.* Fatal attraction: Conceptual and methodological in the ranking of universities by bibliometric methods // *Scientometrics*. 2005. Vol. 62. No 1. P. 133–143. DOI: 10.1007/s11192-005-0008-6
3. *Кузьминов Я.И.* Наши университеты // Университетское управление: практика и анализ. 2007. № 3. С. 8–17. EDN LEVFDZ.
4. *Бурдье П.* Различение. Социальная критика суждения: пер. с фр. О.И. Кирчик // Западная экономическая социология: Хрестоматия современной классики: сост. и науч. ред. В.В. Радаев; пер. М.С. Добряковой и др. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 680 с.
5. *Kban Sb.R.* The Education of Elites in the United States // *L'Année Sociologique*. 2016. Vol. 66. Issue 1. P. 171–192. DOI: 10.3917/anso.161.0171
6. *Ашин Г.К.* Стратегия развития России в постиндустриальном мире и развитие образования // *Власть*. 2008. № 1. С. 3–11. EDN: KARCFZ.
7. *Миллс Ч.* Властвующая элита. М.: Изд-во иностр. лит., 1959. 453 с.
8. *Piketty T., Saez E.* Income inequality in the United States, 1913–1998 // *Quarterly Journal of Economics*. 2003. Vol. 118. No. 1. P. 1–39. DOI: 10.1162/00335530360535135
9. *Тев Д.Б.* Федеральная административная элита России: образовательные характеристики // *Мир России. Социология. Этнология*. 2016. Т. 25. № 3. С. 76–96. EDN: WCCPHL.
10. *Тев, Д.Б.* Элитное образование как канал рекрутирования властных групп: зарубежный опыт // *Социологические исследования*. 2015. № 9 (377). С. 102–110. EDN SHVWFX.
11. *Гынгазов Р.П.* Политическое образование как средство влияния на процессы рекрутирования политической элиты // *Вестник Томского государственного университета*. 2011. № 353. С. 51–54. EDN ONZRDR.
12. *Лиферов А. П.* Образование и путь в элиту // *Психолого-педагогический поиск*. 2015. № 3 (35). С. 9–40. EDN UNKECF.
13. *Шкаратан О.И.* Российская «псевдоэлита» и её идентификация в мировом и национальном контекстах // *Мир России. Социология. Этнология*. 2011. Т. 20. № 4. С. 68–88. EDN: OPJRNL.
14. *Дука А.В.* Постсоветская элита: институционализация и рекрутирование // *Политические институты России и Франции: традиции и современность*. Сб. науч. тр. М.: ИНИОН РАН, 2014. С. 203–228. ISBN (EAN): 978-5-248-00756-1. EDN: SJMHRD.
15. *Бурда М.А.* Политическая элита современной России: кризис формирования // *Проблемы постсоветского пространства*. 2017. Т. 4. № 4. С. 373–379. DOI: 10.24975/2313-8920-2017-4-4-373-379
16. *Константинов К.В.* Особенности формирования «путинской» политической элиты // *Социально-политические процессы в меняющемся мире: Межвузовский сборник научных трудов: под ред. В.П. Гаврикова*. Вып. 18. Тверь: Тверской государственный университет, 2018. С. 73–78. EDN MINECL.
17. *Кочётков А.П.* Особенности формирования и развития политического класса современной России // *Власть*. 2017. № 1. С. 12–18. EDN XVNALV.
18. *Лавров И.А.* Катализаторы и ингибиторы политической карьеры в России // *Вестник Университета*. 2019. № 12. С. 193–199. DOI: 10.26425/1816-4277-2019-12-193-199
19. *Bekbradnia B.* International university rankings: For good or ill? Oxford: Oxuniprint, 2016. URL: https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/12/Hepi_International-university-rankings-For-good-or-for-ill-REPORT-89-10_12_16_Screen-1.pdf (дата обращения 29.10.2023).
20. *Эбзеева Ю.Н., Гишкаева А.Н.* Перспективы продвижения российских вузов в международном академическом рейтинге ARWU // *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2022. Т. 22. № 2. С. 337–351. DOI: 10.22363/2313-2272-2022-22-2-337-351
21. *Пугач В.Ф., Жуковская М.Э.* Рейтинги вузов: международный и российский подходы // *Высшее образование в России*. 2012. № 8–9. С. 15–25. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17921109_29420754.pdf (дата обращения: 29.10.2023).
22. *Крыштановская О.В.* Анатомия российской элиты. М.: Изд-во Захаров, 2005. – 384 с. ISBN: 5-8159-0457-0. EDN: QOHFON.
23. *Тощенко Ж.Т.* Элита? Клань? Клики? Как назвать тех, кто правит нами? // *Социологические исследования*. 1999. № 11. С. 123–133. EDN RDVLGB.

24. Моска Г. Правящий класс // Социс. 1994. № 10. С. 187–198.
25. Gross N. *America's Lawyer-Presidents: From Law Office to Oval Office*. Northwestern University Press, 2009. – 392 p.
26. Раскин Д.И. Формирование высшей бюрократической элиты в Российской империи XIX – начала XX века: образование и профессиональная квалификация // Научный диалог. 2021. № 4. С. 410–422. DOI: 10.24224/2227-1295-2021-4-410-422
27. Ирхин Ю.В. Политические элиты вчера, сегодня, завтра // Социально-гуманитарные знания. 2008. № 2. С. 75–89. EDN LNDRUG.
28. Вебер М. Политика как призвание и профессия. М.: ООО Группа Компаний «РИПОЛ классик», 2018. – 220 с.
29. Волосов Е.Н. Региональная технократическая элита – особый слой партийной номенклатуры 60–80-х гг. XX века (на примере Иркутской области и Красноярского края) // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. 2008. № 1. С. 181–196. EDN MTCPRТ.

Статья поступила в редакцию 08.09.2023

Принята к публикации 08.11.2023

REFERENCES

- Ashin, G.K. (2008). An elite university in the system of elite education. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii = The Journal of Sociology and Social Anthropology*. Vol. 11, no. 1, pp. 31-49. Available at: http://jourssa.ru/files/volumes/2008_1/Ashin_2008_1.pdf (accessed 15.10.2023). (In Russ.).
- Van Raan, A.F.J. (2005). Fatal attraction: Conceptual and methodological in the ranking of universities by bibliometric methods. *Scientometrics*. Vol. 626, no. 1, pp. 133-143, doi: 10.1007/s11192-005-0008-6
- Kuzminov, Y.I. (2007). Our universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = Journal University Management: Practice and Analysis*. No. 3, pp. 8-17. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_13289562_49965188.pdf (accessed 15.10.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Ed. de Minuit, 1979. 670 p. (Russian Translation. Per. with fr. O.I. Kirchik Moscow: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2004, 680 p.).
- Khan, Sh. R. (2016). The Education of Elites in the United States. *L' Année sociologique*. Vol. 66, no. 1, pp. 171-192, doi: 10.3917/anso.161.0171
- Ashin, G.K. (2008). Russia's development strategy in the post-industrial world and the development of education. *Vlast' = [The Authority]*. No. 1, pp. 3-11. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_11911406_77685067.pdf (accessed 15.10.2023). (In Russ.).
- Mills, C.W. (1956). *The Power Elite*. Oxford University Press. 448 p. (Russian Translation. Moscow: Publishing House of foreign lit., 1959, 453 p.).
- Piketty, T., Saez, E. (2003). Income inequality in the United States, 1913-1998. *Quarterly Journal of Economics*. Vol. 1186, no. 1, pp. 1-39, doi: 10.1162/00335530360535135
- Tev, D. (2016) Russia's Federal Administrative Elite: Educational Characteristics. *Mir Rossii. Sociologia, Etnologia = [Universe of Russia. Sociology. Ethnology]*. Vol. 25, no. 3, pp. 76-96. Available at: <https://mirros.hse.ru/article/view/4896/5261> (accessed 15.10.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
- Tev, D. (2015). Elite education as channel for recruiting power groups: international experiences. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 102-110. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24160858_39956643.pdf (accessed 15.10.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
- Gyngazov, R.P. (2011). Political education as a means of influence on political elite recruitment processes. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State Uni-*

- versity Journal. No. 353, pp. 51-54. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17273094_49499642.pdf (accessed 15.10.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Liferov, A.P. (2015). Education and the path to the elite. *Psibologo-pedagogicheskij poisk = Psychological and Pedagogical Search*. No. 3 (35), pp. 9-40. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24374673_73360574.pdf (accessed 15.10.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Shkaratan, O.I. (2011). Russian 'pseudo-elite' and its identification in the global and national context. *Mir Rossii. Sociologia, Ethnologia = [Universe of Russia. Sociology. Ethnology]*. Vol. 20, no. 4, pp. 68-88. Available at: <https://mirros.hse.ru/article/view/5046/5399> (accessed 15.10.2023). (In Russ.).
 14. Duka, A.V. (2014). Post-Soviet elite: institutionalization and recruitment. *Politicheskie instituty Rossii i Francii: tradicii i sovremennost' . Sb. nauch. trudov = Political institutions of Russia and France: Traditions and Modernity. Collection of scientific papers*. Moscow. Pp. 203-228. ISBN (EAN): 978-5-248-00756-1. (In Russ.).
 15. Burda, M.A. (2017). Political elite of modern Russia: crisis of formation. *Problemy postsovetско-go prostranstva = Post-Soviet Issues*. Vol. 4, no. 4, pp. 373-379, doi: 10.24975/2313-8920-2017-4-4-373-379 (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Konstantinov, K.V. (2018). Osobennosti formirovaniya «putinskoj» politicheskoy elity [Features of the formation of the «Putin» political elite]. In: Gavrikov, V.P. (Ed.). *Socialno-politicheskie protsessy v meniaiuschemsia mire: Mezhvuzovskii sbornik nauchnykh trudov = [Social-political processes of changing world. Proc. of Inter-universities papers*. Issue 18. Tver: Publishing House of Tver State University. Pp. 73-78. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36589530_16859261.pdf (accessed 15.10.2023). (In Russ.).
 17. Kochetkov, A.P. (2017). Features of the formation and development of the political class of modern Russia. *Vlast' = [The Authority]*. No. 1, pp. 12-18. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28309694_12917916.pdf (accessed 15.10.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Lavrov, I.A. (2019). Catalysts and inhibitors of political career in Russia. *Vestnik universiteta = [Bulletin of a University]*. No. 12, pp. 193-199, doi: 10.26425/1816-4277-2019-12-193-199 (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Bekhradnia, B. (2016). International university rankings: For good or ill? Oxford: Oxuniprint. Available at: https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/12/Hepi_International-university-rankings-For-good-or-for-ill-REPORT-89-10_12_16_Screen-1.pdf (accepted 29.10.2023).
 20. Ebzeeva, Y.N., Gishkaeva L.N. (2022). Prospects for the promotion of Russian universities in the international academic ranking ARWU. *Vestnik RUDN. Seriya: Sociologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 22, no. 2, pp. 337-351, doi: 10.22363/2313-2272-2022-22-2-337-351 (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Pugach, V.F., Zhukovskaya, M.E. (2012). HEIS Rankings: International and Russian Methods of Assessment. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 15-25. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17921109_29420754.pdf (accepted 29.10.2023) (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Kryshchanovskaya, O.V. (2005). *Anatomiya rossijskoj elity [Anatomy of the Russian elite]*. Moscow: Publishing House Zaharov, 384 p. ISBN: 5-8159-0457-0 (In Russ.).
 23. Toshchenko, J.T. (1999). Elite? Clans? Clicks? What are the names of those who rule us? *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 11, pp. 123-133. (In Russ.).
 24. Mosca, G. (1994). The Ruling Class. *Sotsiologicheskie issledovaniya (транслит) = Sociological Studies (англ. вариант названия журнала)*. 10:187-198. (In Russ.).

25. Gross, N. (2009). *America's Lawyer-Presidents: From Law Office to Oval Office*. Northwestern University Press. 392 p.
26. Raskin, D.I. (2021). Establishment of Highest Bureaucratic Elite in Russian Empire in 19th — Early 20th Centuries: Education and Professional Qualifications. *Nauchnyj dialog = [Scientific Conversation]*. No. 4, pp. 410-422, doi: 10.24224/2227-1295-2021-4-410-422 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Irkhin, Yu.V. (2008). Political elites yesterday, today, tomorrow. *Social'no-gumanitarnye znaniya = Socio-humanitarian Knowledge*. No. 2, pp. 75-89. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15194811_90444314.pdf (accepted 29.10.2023) (In Russ.).
28. Weber, M. (1988). Politik als Beruf. In: Ders.: *Gesammelte Politische Schriften* (herausgegeben von Johannes Winckelmann), 5. Auflage, Tübingen, S. 505–560 (Russian Translation. Moscow: Publishing House Litres, 2018, ООО Группа Компаниј «RIPOL klassik» [LLC Group Of Companies “RIPOL classic”] 220 p.).
29. Volosov, E.N. (2008). Regional technocratic elite – a special layer of the party nomenclature of the 60-80s of the XX century (on the example of the Irkutsk region and the Krasnoyarsk Territory). *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Politologiya. Religiovedenie = The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Political Science and Religion Studies*. No. 1, pp. 181-196. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15130481_67617471.pdf (In Russ.).

*The paper was submitted 08.09.2023
Accepted for publication 08.11.2023*

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗДАЕТСЯ С 1992 Г.

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

НИКОЛЬСКИЙ ВЛАДИМИР СВЯТОСЛАВОВИЧ

СПЕЦИАЛЬНОСТИ ВАК

5.4.4, 5.4.6 – Социологические науки

5.7.6, 5.7.7 – Философские науки

5.8.1, 5.8.2, 5.8.7 – Педагогические науки

ИНДЕКСАЦИЯ

РИНЦ; Scopus: Q1 философия, Q2 социология и политические науки, Q3 образование; Перечень ВАК: K1

Показатель журнала в рейтинге SCIENCE INDEX-2022 9,885

Место в рейтинге SCIENCE INDEX-2022:

Общий рейтинг	60
Тематика "Народное образование. Педагогика"	1
Тематика "Философия"	1
Тематика "Социология"	3

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2022: 3,531

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2022
с учётом цитирования из всех источников: 5,908

Пятилетний импакт-фактор РИНЦ 2022: 2,559

Десятилетний индекс Хирша 2022: 60

Белый список журналов Минобрнауки: 2 уровень

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

www.vovr.ru; www.vovr.elpub.ru
научно-педагогический журнал

«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).



РЕЕСТР аккредитованных программ

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



Теперь
и в мобильной
версии

