

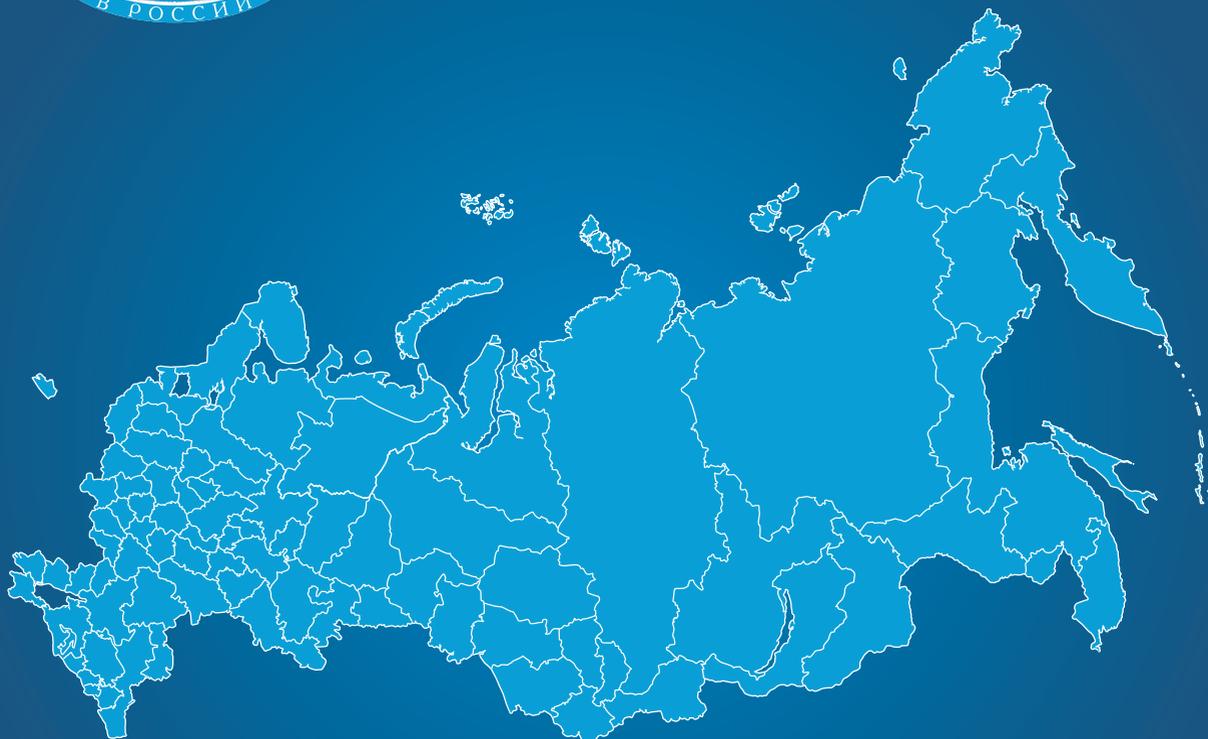
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

1 / 2024

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года



Казанский государственный
энергетический университет

КГЭУ
вошел в **ТОП 10%**
Глобального
агрегированного
рейтинга по версии
портала **best-edu.ru**



10

образовательных программ
Казанского государственного
энергетического университета
прошли международную аккредитацию
в Национальном центре
профессионально-общественной аккредитации
в 2023 г.

**Международная аккредитация
элиты российского образования**

РЕКЛАМА



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

89278886000
аккредитация.рф



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

1 / 2024

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vyshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia

Содержание

Contents 3

КОРЧАК А.Э., ХАВЕНСОН Т.Е. Понятие «качество»
в высшем образовании: от офлайн- к онлайн-формату.....9–27

КОТОМИНА О.В., САЖИНА А.И., ВИЛКОВА К.А.
Участие родителей в образовании студентов российских
вузов.....28–43

ПАРМА Р.В. Продвижение патриотической повестки
в социальных медиа среди российской студенческой
молодёжи44–67

ПОГОРЕЛЬСКАЯ А.М., ТРОИЦКИЙ Е.Ф., ПАКУЛИН В.С.
Интернационализация системы высшего образования
в Казахстане (2022–2023 гг.): преемственность курса
или смена ориентиров?68–86

ДАНИЛАЕВ Д.П., МАЛИВАНОВ Н.Н. Воспитание
профессионально значимых качеств в системе инженерного
образования 87–105



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 25.01.2024

Выход в свет 15.02.2024.

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

МИХЕЕВ С.А. Комбинированная
online-дискуссия как инструмент
формирования рефлексии будущих
инженеров в условиях цифровизации
образования 106–127

АЛИКИНА Е.В., МАЛЬЦЕВ Д.В.
Лингвопедагогический дизайн
тестовых заданий открытого типа
в условиях цифровизации 128–148

**ГУТ Ю.Н., ТУРСУНОВ Л.Э.,
ЛАНСКИХ М.В., АХМЕДОВА Ш.Б.**
Развитие инновационной активности
преподавателей вуза: философская
и психологическая перспективы 149–163



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

- KORCHAK, A.E., KHAVENSON, T.E.
Concept of “Quality” in Higher Education:
From Offline to Online Mode. Pp. 9-27
- KOTOMINA, O.V., SAZHINA, A.I., VILKOVA, K.A.
Parental Involvement in the Education of Russian
University Students. Pp. 28-43
- PARMA, R.V. Promoting the Patriotic Agenda
on Social Media among Russian Students.
Pp. 44-67
- POGORELSKAYA, A.M., TROITSKIY, E.F.,
PAKULIN, V.S. Higher Education Internationalisation
in Kazakhstan (2022-2023): Course Continuity
or Change in the Focus? Pp. 68-86
- DANILAEV, D.P., MALIVANOV, N.N.
Professionally Significant Qualities Upbringing
at the Engineering Education System. Pp. 87-105
- MIKHEEV, S.A. Combined Online-Discussion
as a Tool for Formation of Future Engineers’
Reflexion under Conditions of Education
Digitalization. Pp. 106-127
- ALIKINA, A.V., MALTSEV, D.V.
Linguo-Pedagogical Design of Open Question
Items in the Context of Digitalization. Pp. 128-148
- GUT, Yu.N., TURSUNOV, L.E., LANSKIKH, M.V.,
AKHMEDOVA, Sh.B. Development of Innovative
Activity of University Teachers: Philosophical
and Psychological Perspectives. Pp. 149-163



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

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolsky

Deputy Editor-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@mfp.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. SADOVNICHIY – 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.

Понятие «качество» в высшем образовании: от офлайн- к онлайн-формату

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-9-27

Корчак Анна Эдуардовна¹ – стажёр-исследователь Центра социологии высшего образования Института образования, ORCID: 0000-0002-6007-3098, Researcher ID: ННМ-9284-2022, aekorchak@hse.ru, annakorchak735@gmail.com

Хавенсон Татьяна Евгеньевна – старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования, доцент Института образования, ORCID: 0000-0003-3794-0234, Researcher ID: Н-6348-2015, tkhavenson@hse.ru

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

***Аннотация.** Понятие «качество», в силу своей многогранности и полифункциональности, используется в различных сферах деятельности. В сферу высшего образования термин пришёл в 80-е гг. XX века, но дискуссии о том, как его определять, не утихают по сей день. Учитывая масштабирование онлайн-практик на университетских программах и отсутствие единой системы обеспечения и оценивания качества в онлайн-формате, вышеуказанные проблемы проявляются ещё более ярко. В статье с целью выявить смысловое наполнение понятия «качество» в онлайн-среде сопоставляются теоретический и практический уровни его функционирования в двух форматах. Основой для исследования служат работы, посвящённые обобщению традиционных подходов к переосмыслению понятия качества в высшем образовании и инструментов работы с ним в онлайн- и офлайн-среде. Прослеживается движение от разрозненных определений качества к системам их обобщения. Выявляется, какие элементы понимания качества в офлайн-формате являются потенциально применимыми в онлайн-формате. Определяются основные различия между категориями обеспечения качества в онлайн- и офлайн-форматах, выявляется их преемственность. На основе проведённого анализа предложен подход к работе с качеством вузовских онлайн-программ, объединяющий теорию и практику. Работа представляет интерес для исследователей в сфере высшего образования, а также для вузовских управленцев, заинтересованных в вопрросах внутренних практик работы с качеством и культуры качества.*

***Ключевые слова:** качество в высшем образовании, определение качества, качество онлайн-программ*

Для цитирования: Корчак А.Э., Хавенсон Т.Е. Понятие «качество» в высшем образовании: от офлайн- к онлайн-формату // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 9–27. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-9-27

¹ Фамилии авторов перечислены в алфавитном порядке. Оба автора внесли вклад в работу в равных долях.

Concept of “Quality” in Higher Education: From Offline to Online Mode

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-9-27

*Anna E. Korchak*² – research assistant, Centre of Sociology of Higher education, ORCID: 0000-0002-6007-3098, Researcher ID: HHM-9284-2022, aekorchak@hse.ru, annakorachak735@gmail.com

Tatiana E. Khavenson – associate professor, senior research fellow, Centre of Sociology of Higher Education Institute of Education, ORCID: 0000-0003-3794-0234, Researcher ID: HHM-9284-2022, tkhavenson@hse.ru

Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia

Address: 16, bld. 10. Potaposkiy lane, 101000, Moscow, Russian Federation

Abstract. Quality concept, due to its multifaceted and polyfunctional nature, is in use in different areas. The term started its way in the field of higher education in 1980s, but numerous discussions on how to define it have been ongoing ever since. Considering rapid growth of online practices in universities and the fact that there is still no conventional system of quality assurance and evaluation for online mode, the aforementioned problems are becoming even more topical. In the article with an aim to grasp meaning of quality online, its theoretical and practical levels are correlated. Papers summarizing traditional approaches to rethinking quality concept in higher education and tools of practical work with quality in online and offline modes are selected as a basis for analysis. A transition from dissipated definitions into the systems of their aggregation is traced. Elements of quality understanding in offline mode potentially applicable to online are identified. The main differences between categories of quality assurance in online and offline are outlined, along with the mechanisms of their portability from one mode to another. Basing on the analysis conducted, an approach of working with quality of university online programmes synchronizing theoretical and practical levels is offered. This paper may be of interest for researchers in the field of higher education and university managers, whose interests concern questions of internal quality assurance and quality culture.

Keywords: quality in higher education, quality definitions, online programmes quality

Cite as: Korchak, A.E., Khavenson, T.E. (2024). Concept of “Quality” in Higher Education: From Offline to Online Mode. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 9-27, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-9-27 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Высшее образование сегодня находится на пороге масштабных трансформаций [1]. Среди процессов, сопутствующих происходящим изменениям, – цифровизация и глобализация, индивидуализация и расширение круга действующих акторов [2; 3]. В сложившейся ситуации, когда привычные рамки динамично сменяются новыми, вопрос о том,

что такое качество, выходит на первый план [4]. Если говорить об онлайн-программах в вузах как о проявлении цифровизации, стоит отметить их масштабирование в течение двух последних десятилетий [5]. Рост количества программ имел поступательный характер до момента резкого перехода в онлайн-среду во время пандемии, когда в 175 странах мира 220 млн студентов были вынуждены пере-

² The authors are listed in alphabetical order. Both authors have contributed to the research equally.

ключиться на онлайн-обучение практически одновременно³. Такой переход стал своеобразной «проверкой на прочность» того, насколько хорошо была отлажена работа в онлайн⁴ и насколько выверенными были механизмы работы с качеством онлайн-программ до этого [6]. Преодолев рубеж 2020–2021 гг. и переосмыслив вызовы, с которыми столкнулось онлайн-образование, ведущие мировые университеты обозначили новые более амбициозные цели. Так, к 2030 г. университет Аризоны планирует обучить в онлайн-формате 100 млн студентов⁵. Гарвард отмечает существенно возросший после пандемии интерес к своим онлайн-программам⁶. Обновлённый контекст реализации вузовских онлайн-программ требует не только новых эффективных систем обеспечения качества в онлайн-среде, но и переосмысления самого понятия качества.

Исследования, посвящённые этому понятию в высшем образовании, фокусируются на том, как оно определяется в традиционных форматах. Существующие определения объединяются в систему [7], которая в дальнейшем изменяется и дополняется [8; 9]. Каждое из предложенных в [7] обобщений также исследуется по отдельности [10; 11; 12]. Анализируется восприятие качества как трансформации студентами вузов [10; 11]. Изучается удовлетворённость студентов [13] и их образовательный опыт [14]. Выявляется взаимосвязь между академической успеваемостью обучающихся и их успешно-

стью на рынке труда [15; 16]. Устанавливается взаимосвязь качества образования с качеством подготовки педагогических кадров [17] и публикационной активностью преподавателей [18].

Эти работы, хотя и создают хорошую картину теоретических оснований, заложенных в то или иное определение качества, не имеют выраженного потенциала к применению на практике. Кроме того, суммируя и переосмысляя трактовки качества в его конвенциональных ракурсах, они не принимают во внимание специфику онлайн-формата.

Напротив, корпус публикаций в сфере практической работы с качеством представлен описанием конкретных, не укоренённых в теории инструментов оценки качества или управления им. В офлайн-формате – это руководство по разработке инструментов обеспечения качества [19] и подходы к измерению эффективности этих инструментов [20; 21]. В онлайн-формате – общие рекомендации по организации учебного процесса [22], повышению его продуктивности [23] и оценке полученных результатов [24].

Такие инструменты, хотя и позволяют решать возникающие проблемы, подвергаются критике за отсутствие теоретического основания [25; 26]. Среди исследований, отмечающих слабую теоретическую укоренённость практической работы, есть те, которые обозначают пути объединения уровней теории и практики. Для офлайн-формата – это

³ The COVID-19 crisis response: Supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation. World bank group, 2020. 9 p. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/621991586463915490/The-COVID-19-Crisis-Response-Supporting-Tertiary-Education-for-Continuity-Adaptation-and-Innovation.pdf> (дата обращения: 23.12.2023).

⁴ Govindarajan V., Srivastava A. What the Shift to Virtual Learning Could Mean for the Future of Higher Education // Harvard Business Review. 31 марта 2020 г. URL: <https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning-could-mean-for-the-future-of-higher-ed> (дата обращения: 23.12.2023).

⁵ Nietzel M.T. Arizona State University Announces Effort To Educate 100 Million Students Worldwide // Forbes. 21 января 2022. URL: <https://www.forbes.com/sites/michaeltietzel/2022/01/21/arizona-state-university-announces-effort-to-educate-100-million-students-worldwide/?sh=70ba460a30c9> (дата обращения: 23.12.2023).

⁶ Rosenberg J.S. Online Takes Off // Harvard Magazine. March-April 2021. URL: <https://www.harvardmagazine.com/2021> (дата обращения: 23.12.2023).

работа с культурой качества [27–29] и выход в практику с опорой на теоретические концепции [30–32]. Для онлайн – работа с качеством на основе его традиционных формулировок [25], предложенных Л. Харви и Л. Шиндлер [7; 9].

Задавая направление по объединению теоретического и практического уровней, эти немногочисленные исследования не берут в расчёт преэминентность онлайн- и офлайн-форматов. Онлайн-формат при этом более уязвим для критики разведённости теории и практики, так как на фоне многообразия инструментов работы с качеством в нём просматривается отсутствие теоретической базы [33–35]. Потребность в ней тем не менее становится всё более ощутимой [36].

Цель данного исследования состоит в том, чтобы выявить, что входит в теоретические основы современного понятия качества в онлайн-формате вузовских программ. Понятие переосмысливается с целью его дальнейшего использования в процессе выстраивания внутренних практик обеспечения качества в онлайн-среде. Исследовательские вопросы можно сформулировать следующим образом:

1. В какой степени подходы к определению качества в традиционном офлайн-формате могут быть использованы в онлайн-среде?
2. Какие смыслы из области практической работы с качеством могут дополнить теоретическое понимание термина, и как они зависят от формата?

Методология

Исследование состоит из четырёх этапов: сравнение и обобщение описания «концептуализаций»⁷ (*conceptualizations* [9]) качества, сравнение «категорий»⁸ ра-

боты с качеством в двух форматах, сопоставление категорий и концептуализаций и «обратное» сопоставление, когда элементы категорий со схожим теоретическим основанием были сгруппированы вокруг одной концептуализации.

Обобщение описания концептуализаций было проведено с целью сформировать однородное теоретическое основание понятия качества. Сравнение категорий практической работы в онлайн- и офлайн-среде направлено на выявление преэминентности форматов и характерных для онлайн черт, дополняющих отличия, существующие на уровне теории. Сопоставление категорий с концептуализациями качества – на соотношение между собой уровней теории и практики. Обратное сопоставление категорий с концептуализациями направлено на синхронизацию теоретического и практического уровней и может быть использовано вузовскими управленцами для работы с качеством онлайн-программ.

Материалы для основной части исследования отбирались по методу «снежного кома» и через поиск в *Google Scholar* (функция *Related Articles*). К ключевым работам были отнесены те, которые встретились в корпусе изучаемой литературы по вопросам качества наибольшее количество раз или были связаны с ними.

Анализ теоретического уровня понятия качества проводился на основе работ Л. Харви, Х. Дженсена и Л. Шиндлер [7–9]. Первая представляет собой статью, содержащую описание существующих концептуализаций определений качества с фокусом на высшее образование. Вторая – отчёт Ассоциации университетов Европы (*European University Association*)⁹, базирующийся на несколько видоизменённой системе концептуализаций

⁷ Концептуализация представляет собой обобщение определений качества на основе их ключевых черт. Как правило, в авторских системах выделяется сразу несколько концептуализаций.

⁸ Объекты практической работы в литературе имеют разные названия в разных авторских интерпретациях: индикаторы [5; 26], измерения [37], критерии и категории [25]. В данной работе объекты практической работы будут обозначены термином «категории».

⁹ EUA – организация, объединяющая более 850 вузов из 47 стран.

Л. Харви [7]. Третья, также основываясь на системе Л. Харви [7], агрегирует определения качества, созданные исследователями в сфере высшего образования, и является последней публикацией такого рода. Последующие работы, связанные с описанными выше системами концептуализаций, посвящены культуре качества [38–40] и восприятию качества студентами, преподавателями и сотрудниками вузов [41]. Все они сфокусированы на изучении особенностей качества в традиционных форматах. Публикаций, посвящённых переосмыслению теоретических основ качества в онлайн-среде, обнаружено не было.

Основой для анализа практического уровня работы с качеством стали списки категорий обеспечения качества в офлайн- и онлайн-форматах, разработанные Л. Шиндлер [9] и Э. Оссианилссон [37] соответственно. Оба списка созданы на основе анализа публикаций и инструментов работы с качеством. В статье Л. Шиндлер [9] категории выявлены на основании обобщения порядка 50 индикаторов работы с качеством, почерпнутых из изученной литературы. В работе Э. Оссианилссон [37], представляющей собой отчёт Международного совета по открытому и дистанционному образованию (*International Council for Open and Distance Education*)¹⁰, категории выделяются в результате анализа 40 моделей работы с качеством в онлайн-среде. Оба исследования датируются 2015 г. и являются последними публикациями, обобщающими существовавшие до этого практические инструменты работы с качеством в каждом из форматов.

Выявленные в процессе анализа смысловые паттерны в описании концептуализаций были положены в основу обобщения их описаний. Повторение тем при сравнении категорий работы в онлайн и офлайн указывало на преемственность форматов. В про-

цессе сопоставления концептуализаций с категориями общие темы определяли точки пересечения уровней теории и практики. Они также служили основанием для группировки категорий вокруг каждой из концептуализаций на последнем этапе исследования.

Результаты

Системы концептуализаций определенных качества в высшем образовании: уровень теории

“Quality is in the eye of beholder”
Debanjan Mitra and Peter N. Golder,
Harvard Business Review

В 80-е гг. XX века, когда понятие «качество» только начинало активно использоваться в высшем образовании, корпус заимствований из индустрии включал понятийную базу (всеобщее управление качеством (*Total Quality Management*)¹¹, фокус на потребителей, систематическая оптимизация процессов) и инструменты работы с ним (общее понимание процесса, оценка эффективности, определение зон роста) [42; 43]. В сложившейся ситуации был ряд плюсов: у предприятий из индустрии было больше опыта практической работы с качеством, взгляд на него – более рациональным, а подход к работе – более целостным. Предлагаемые ими определения качества прошли «проверку на прочность». К минусам можно отнести то, что высшее образование – сфера, отличающаяся от индустрии, и для того, чтобы работа с качеством проходила эффективно, понятие качества необходимо было переосмыслить. Со временем заимствования из бизнес-среды начинают сходиться на нет [44]. Работа с качеством от создания единичных определений движется в сторону их агрегирования. Этот процесс приводит к появлению системы концептуализаций определений понятия качества в высшем об-

¹⁰ ICDE – организация, объединяющая более 200 вузов из 84 стран.

¹¹ TQM – общеорганизационный метод непрерывного повышения качества всех организационных процессов.

разовании. Концептуализация подразумевает сужение фокуса и выявление главного, сугевого смысла, определяет направление практической работы и становится точкой преломления теоретического содержания в практическую плоскость.

Система, предложенная Л. Харви [7], включает в себя пять больших групп определений качества, объединённых вокруг их ключевых черт, представленных в виде концептуализаций. В работе Х. Дженсена [8] эта система незначительно трансформируется: количество концептуализаций увеличивается за счёт того, что предложенные Л. Харви [7] разделяются на несколько более мелких. Три из четырёх предложенных в обзоре Л. Шиндлер [9] концептуализаций остались близкими по смыслу к первым вариантам [7], а две другие («Безупречность работы» и «Окупаемость затрат») трансформировались в одну («Прозрачность, подотчётность»). Произошедшие изменения в большей степени отражают коррективы с учётом особенностей времени и контекста, нежели сугевые. Этот факт показывает, что, во-первых, подходы к определению качества развиваются не революционным, а эволюционным путём. Во-вторых, демонстрирует некую устойчивость сложившихся концептуализаций.

Синтез описаний концептуализаций, предложенных в системах Л. Харви, Х. Дженсена и Л. Шиндлер [7–9] позволяет говорить о четырёх больших группах определений:

- «Исключительность», где центральным смыслом является эксклюзивность, стремление к максимально высокому уровню достижений и превосходство над конкурентами;
- «Соответствие назначению», где речь идёт о миссии, назначении и цели учебного заведения, сохранении единого видения на всех уровнях работы и создании общеуниверситетских стандартов;
- «Трансформация», где подчёркивается роль изменений в когнитивной и некогнитивной сферах, которые учебный процесс, и шире – само пребывание в вузе, накладывает

на студентов, а также опыт, проживаемый за время обучения;

- «Прозрачность, подотчётность», сформированная путём слияния двух концептуализаций системы Л. Харви [7]. Здесь смыслообразующими элементами являются понятность деятельности вуза для стейкхолдеров, грамотное управление ресурсами, а добавленным – возврат потраченных на обучение средств.

Концептуализации отражают все спектры значений входящих в них определений качества, поэтому в разное время доминирующей становится то одна, то другая. При этом ни одна из концептуализаций не исчезает из поля работы вузов полностью, и второстепенные становятся фоном для тех, которые выходят на первый план.

Так, концептуализация «Соответствие назначению» актуализируется в «Белой книге высшего образования» [45], где подчёркивается первостепенность миссии вузов и их отлаженной работы на всех уровнях. В это же время формируются органы внешней оценки и появляется идея стандартизации – важной части данной концептуализации. В наши дни усилившаяся роль «Соответствия назначению» получает отражение в критическом переосмыслении её значимости для сферы высшего образования [11]. Концептуализация получает широкое распространение в момент, когда цели образовательных программ, ориентированные на требования работодателей, начинают меняться быстрее, чем верхнеуровневые цели вузов, и возникает потребность в их синхронизации [46].

«Прозрачность, подотчётность» была наиболее востребованной в начале 90-х гг. XX века [47; 48]. Прагматический характер этой концептуализации стал началом работы с качеством через чётко определяемые категории, измеримые критерии и индикаторы, удобные и понятные для стейкхолдеров. Особенности российской системы, ориентированной на государственный контроль качества [32], указывают на то, что «Прозрачность, подотчёт-

ность» будет оставаться актуальной ещё довольно долго. Государство в такой ситуации выступает как основной стейкхолдер, а вузы сталкиваются с необходимостью подотчётности внешним органам оценки. Несмотря на то, что с запуском реформы «регуляторной гильотины», направленной на сокращение количества стандартов [49], происходит постепенное движение в сторону внутренних практик, подотчётность вузов продолжает играть важную роль в их работе. Это в большей степени касается офлайн-форматов высшего образования, так как для онлайн на данный момент не существует институционализированных органов внешней оценки.

Концептуализация «Исключительность» отражает традиционное восприятие качества, связанное с превосходством, эксклюзивностью и соревновательностью [50]. Наиболее востребованной она становится в 2000-е гг., когда фокус на неё постепенно смещается с «Прозрачности, подотчётности» [51]. Вузы выходят на новый уровень конкуренции, участвуя в гонке за позиции в международных рейтингах. Просто превосходить конкурентов становится недостаточным, появляется необходимость быть лучше по всем возможным параметрам [52]. Несмотря на то, что после 2000-х гг. значимость «Исключительности» несколько снижается, она не исчезает из поля зрения вузов полностью [18].

Концептуализацию «Трансформация» впервые фиксирует в своей системе Л. Харви [7], а позже развивает Л. Шиндлер [9]. Востребованность «Трансформации» постепенно возрастает начиная с 2010-х гг. [10] и получает масштабное развитие в современности [12; 14; 53]. Эта концептуализация становится востребованной одновременно с ростом популярности онлайн-формата вузовских программ, на основании чего можно предположить, что она включает в себя «фокусные» для онлайн аспекты.

Таким образом, смыслы, заложенные в понятие «качество», актуализируются по-

средством находящихся в постоянной динамике факторов контекста. В наши дни одним из таких факторов становится онлайн-формат. Учитывая, что на уровне стоящей за концептуализациями теории разница онлайн- и офлайн-форматов не обозначена явно, как не очевидно и ответ на вопрос о том, из чего состоит теоретическое основание «качества» в онлайн, обратимся к области практики.

Категории работы с качеством в онлайн- и офлайн-форматах: уровень практики

– Скажите, пожалуйста, куда мне отсюда идти?

– Это во многом зависит от того, куда ты хочешь прийти, – ответил Кот.

– Да мне почти всё равно, – начала Алиса.

– Тогда всё равно, куда идти, – сказал Кот.

Льюис Кэрролл,

«Приключения Алисы в стране чудес»

В работе Л. Шиндлер [9] выделяется два подхода к выработке определения качества. Первый – через одну из вышеописанных концептуализаций («от теории»). Второй – через формирование списка категорий, из которых оно состоит («от практики»). Оба подхода являются актуальными, но не соотносёнными друг с другом. Соотнесение двух уровней работы с качеством, теоретического и практического, тем не менее происходит вне зависимости от того, является это «стихийным» или целенаправленно выстроенным процессом [31; 54]. «Стихийное» формирование теоретического уровня связано с тем, что вуз использует практики обеспечения качества исходя из собственной позиции. Определение позиции, или точки зрения на внутренние процессы перед началом практической работы, подразумевает, что отобранные инструменты базируются на той или иной идее о том, что такое качество в конкретный момент. Далее будет представлен «срез» того, как соотносятся уровни теории

и практики без их целенаправленной синхронизации и предложен подход, позволяющий соотносить их между собой. В процессе соотношения двух уровней были использованы сокращённые названия концептуализаций: СН – «Соответствие назначению», ПП – «Прозрачность, подотчётность», И – «Исключительность», Т – «Трансформация». Сравнение категорий практической работы в онлайн- и офлайн-форматах позволит увидеть степень их преемственности и учесть основные отличия при выстраивании рамок работы с качеством на практике.

Сравнение категорий и их сопоставление с концептуализациями показало, что «Административная» (офлайн) или «Менеджеральная» (онлайн) категория основывается на концептуализациях «Соответствие назначению» и «Прозрачность, подотчётность». «Соответствие назначению» приоритезирует синхронизацию работы на уровне программ с работой на уровне вуза. Программы при работе с качеством в таком ракурсе ориентированы на отражение общеузовских ценностей. Качественная, отлаженная работа программ здесь – важное условие эффективности вуза, частью которого они являются. «Прозрачность, подотчётность» подразумевает понятность механики работы образовательных организаций для стейкхолдеров. «Административная» или «Менеджеральная» категории с фокусом на миссию и управление ресурсами, таким образом, являются практическим отражением того, что на теоретическом уровне заложено в двух концептуализациях качества, лежащих в их основании. Обе концептуализации в равной степени проявлены в офлайн- и онлайн-формате.

Категория «Поддержка» (офлайн) или «Сервисная» (онлайн) однозначно определяется через концептуализацию «Трансформация». Качество через призму «Трансформации» – это «проживание» студентом образовательного опыта, его развитие и благополучие. Элементы психологического,

организационного и информационного сопровождения студентов продолжают эту концептуализацию на практике. «Трансформация» в данной категории в равной степени проявляется и в онлайн, и в офлайн-формате.

Теоретической базой «Образовательной» (офлайн) или «Продуктовой» (онлайн) категории может быть концептуализация «Исключительность» или «Трансформация». Выбор концептуализации зависит от видения вуза по конкретным элементам этой категории. Так, если качество дисциплин, образовательных материалов и профессионализм преподавателей рассматриваются и позиционируются прежде всего как конкурентное преимущество программы, теоретическим основанием является «Исключительность». В случае, если эти же элементы работают на повышение качества образовательного опыта студента, основанием является «Трансформация». Обе концептуализации, с учётом вариативности их использования в этой категории, проявлены одинаково и в онлайн-, и в офлайн-формате.

Теоретическое основание категории под названием «Успеваемость» (офлайн) или «Продуктовая» (онлайн) неоднородно и может состоять из одной, двух или трёх концептуализаций в зависимости от каждого конкретного элемента. Так, вовлечённость студентов и процесс их развития основываются на концептуализации «Трансформация», масштабирование программ – на «Исключительности». Увеличение объёма знаний может иметь основанием одну из двух упомянутых выше концептуализаций, а приобретение навыков и умений, ведущих к успешному трудоустройству, помимо этого, может быть основано на «Прозрачности, подотчётности», если вуз планирует использовать этот элемент как показатель в итоговой отчётности, предоставляемой стейкхолдерам. Концептуализации «Исключительность» и «Трансформация» в этой категории и в офлайн-, и в онлайн-формате проявлены одинаково. «Прозрачность, под-

Таблица 1
Table 1

Категории для формирования определения качества в офлайн- и онлайн-формате
Categories to create a quality notion in online and offline modes

Название категории ¹	Офлайн-формат [9]	Онлайн-формат [37]
1. Офлайн: Административная Онлайн: Менеджеральная	<ul style="list-style-type: none"> • административная функция учреждения² • миссия и видение (СН) • установление институциональной легитимности (СН) • соответствие внутренним /внешним стандартам и целям (ПП) • ресурсы и закупки, необходимые для функционирования вуза (ПП) 	<ul style="list-style-type: none"> • институциональная стратегия (СН) • миссия (СН) • видение (СН) • планирование • ресурсы (ПП) • учёт использования технологий (платформ, инструментов и т. д.) (ПП)
Отличия онлайн-формата		Появился учёт технологий и платформ
2. Офлайн: Поддержка студентов Онлайн: Сервисная	<ul style="list-style-type: none"> • наличие и доступность службы поддержки студентов (обработка жалоб, обращений и т. д.) (Т) 	<ul style="list-style-type: none"> • поддержка студентов и сотрудников (в том числе психологическая адаптация новых студентов и т. д.) (Т) • информационные ресурсы (Т) • своевременность информирования (Т)
Отличия онлайн-формата		Поддержка с учётом психологического и информационного компонента
3. Офлайн: Образовательная Онлайн: Продуктовая	<ul style="list-style-type: none"> • актуальность и качество содержания образования (И, Т) • компетентность преподавателей (И, Т) 	<ul style="list-style-type: none"> • качество образовательных программ, материалов и составных частей курса (И, Т) • уровень преподавания (И, Т)
Отличия онлайн-формата		Появились программы и части курса, фокусная работа с материалами
4. Офлайн: Успеваемость студентов Онлайн ³ : Продуктовая	<ul style="list-style-type: none"> • степень вовлечённости студентов в образовательную программу (Т) • взаимодействие с сотрудниками вуза и преподавателями (Т) • увеличение объёма знаний (Т, И) • приобретение навыков и умений, ведущих к успешному трудоустройству (ПП, И, Т) 	<ul style="list-style-type: none"> • процесс развития вуза и студентов (Т) • масштабирование программ (И)
Отличия онлайн-формата		Акцент на масштабирование программ

отчётность» отсутствует в онлайн-формате. Более слабую выраженность элемента подотчётности на онлайн-программах можно рассматривать как свидетельство того, что внешние рамки контроля качества для онлайн-формата пока ещё не до конца сфор-

мированы или не получили широкого распространения.

Сравнение категорий двух форматов, помимо преемственности, позволяет выявить характерные черты онлайн-формата. Так, в категории «Менеджеральная»

¹² Двойные названия в категориях объясняются тем, что в таблице сохранены оригинальные названия категорий для офлайн- и онлайн-формата.

¹³ Смысловое содержание элемента тематически не совпадает с описанием ни одной из концептуализаций, что даёт основания его не атрибутировать.

¹⁴ Название «Продуктовой» категории в онлайн-формате дублируется, так как её содержание соответствует содержанию двух категорий, представленных в офлайн-формате.

или «Продуктовая» одним из элементов управленческой стратегии является управление ресурсами. В офлайн-формате – это ресурсы в традиционном понимании, в онлайн – элементы цифрового пространства. В категории «Поддержка» или «Сервисная» общий для двух форматов элемент – работа с обратной связью от студентов, которая в онлайн усиливается компонентами психологической и информационной поддержки. Таким образом, через более тщательное сопровождение студентов, компенсируется отсутствие элементов физического пространства вуза. В категориях «Образовательная» или «Продуктовая» основа – качество учебного процесса. В онлайн при этом более пристальное внимание уделяется работе с образовательными материалами. Студенты во время обучения в онлайн-формате чаще остаются один на один с учебными ресурсами, и то, насколько они оказываются удобными и качественными, играет более важную роль для качества программы, чем в офлайн-формате.

В категории «Успеваемость» или «Продуктовая» точкой пересечения форматов является процесс развития студентов, более детально представленный в описании категории офлайн-формата. При этом в онлайн-формате к развитию студентов добавляется развитие вуза, которое дополняется фокусом на масштабировании программ. Таким образом, элементы работы с качеством как на уровне практики, так и на уровне теории, транслируются из офлайна в онлайн практически полностью. Незначительные корректировки объясняются отличным от офлайн-формата функционированием отдельных элементов, а также целенаправленного «достраивания» в онлайн того, что в офлайне является естественной частью образовательного пространства (к примеру, образовательной среды).

Результатом сопоставления категорий с концептуализациями стал «срез» того состояния, в котором теория и практика на-

ходятся по отношению друг к другу без целенаправленной синхронизации. «Обратное» сопоставление категорий и концептуализаций, при котором схожие элементы практической работы группируются вокруг определённой точки зрения на качество, показывает, как может быть построена работа, когда уровни теории и практики соотносятся между собой (табл. 2).

Если для вуза/программы в приоритете превосходство над конкурентами, достижение высоких стандартов (концептуализация «Исключительность»), в офлайне на практике фокус оказывается на профессионализме преподавателей и конкурентоспособности выпускников, в онлайн – на масштабировании программ, увеличении их количества. Общим для двух форматов здесь является работа над качеством образовательных материалов. При этом для офлайн-формата – это в первую очередь содержание дисциплин, для онлайн – ещё и ресурсы, с которыми студент работает самостоятельно. В случае, когда в центре внимания вуза находится его миссия («Соответствие назначению»), качество на практике и в онлайн-, и в офлайн-форматах – это в первую очередь разработка стратегии и формирование единого видения на всех уровнях. В офлайне при этом работа с перечисленными элементами сопровождается установлением легитимности. Если качество для вуза – в первую очередь, благополучие и развитие студентов («Трансформация»), то работа на практике в двух форматах ведётся со службой поддержки студентов и их обращениями, гораздо более тщательная в онлайн. В офлайне к этой работе добавляется усиление вовлечённости студентов в образовательный процесс. В онлайн-формате сопровождение студентов расширяется посредством их психологической и информационной поддержки. Если на первом месте в восприятии качества вузом стоит прозрачность механизмов его работы для стейкхолдеров и минимизация ошибок («Прозрачность, подотчётность»),

Таблица 2

Сравнительный анализ категорий практической работы в онлайн- и офлайн-форматах в соотношении с концептуализациями понятия качества

Table 2

Comparative analysis of practical quality work categories in online and offline modes in correlation with quality conceptualisations

Концептуализация	Категория офлайн	Категория онлайн
Исключительность	<p>Образовательная</p> <ul style="list-style-type: none"> актуальность и качество образовательного контента (<i>как конкурентное преимущество</i>); компетентность преподавателей (<i>как конкурентное преимущество</i>). <p>Успеваемость студентов</p> <ul style="list-style-type: none"> увеличение объёма знаний (<i>в случае, если есть цель повысить академические показатели</i>); приобретение навыков и умений, ведущих к успешному трудоустройству (<i>в случае, если есть цель повысить показатель трудоустройства выпускников</i>) 	<p>Продуктовая</p> <p>качество образовательных программ, материалов и составных частей курса (<i>как конкурентное преимущество</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> уровень преподавания (<i>как конкурентное преимущество</i>). <p>Продуктовая</p> <ul style="list-style-type: none"> масштабирование программ (<i>как инструмент усиления влияния вузов</i>)
Соответствие назначению	<p>Административная</p> <ul style="list-style-type: none"> миссия и видение; установление институциональной легитимности 	<p>Менеджеральная</p> <ul style="list-style-type: none"> институциональная стратегия миссия видение
Трансформация	<p>Поддержка студентов</p> <ul style="list-style-type: none"> наличие и доступность службы поддержки студентов (<i>обработка жалоб, обращений и т.д.</i>). <p>Образовательная</p> <p>(<i>в случае ориентированности на благополучие, образовательный опыт</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> актуальность и качество образовательного контента; компетентность преподавателей. <p>Успеваемость студентов</p> <ul style="list-style-type: none"> степень вовлечённости студентов в образовательную программу; взаимодействие с сотрудниками вуза и преподавателями; увеличение объёма знаний (<i>как часть образовательного опыта</i>); приобретение навыков и умений, ведущих к успешному трудоустройству (<i>повышение ценности студентов как профессионалов</i>) 	<p>Сервисная</p> <ul style="list-style-type: none"> поддержка студентов и сотрудников (<i>в том числе психологическая адаптация новых студентов и т.д.</i>); информационные ресурсы; своевременность информирования. <p>Продуктовая</p> <p>(<i>в случае ориентированности на благополучие, образовательный опыт</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> качество образовательных программ, материалов и составных частей курса; уровень преподавания. <p>Продуктовая</p> <ul style="list-style-type: none"> процесс развития вуза и студентов

на практике это означает эффективное управление ресурсами, при работе в онлайн-формате – цифровыми. В офлайне к этому может добавляться трудоустройство выпускников как показатель отчётности.

Выводы и дискуссия

Данное исследование продолжает линию работы с понятием качества через систему концептуализаций, или обобщений его определений вокруг ключевых черт, пред-

ложенную Л. Харви (1993) и дополненную Х. Дженсеном (2006) и Л. Шиндлер (2015). Полученные результаты показали, что за два десятилетия существования эта система претерпела ряд трансформаций, затронувших её форму, но принципиально не изменилась. Соотнесение системы Л. Харви с категориями практической работы с качеством в высшем образовании выявило её потенциальную применимость как теоретического фундамента к онлайн-программам. Проявившиеся при этом незначительные различия онлайн- и офлайн-форматов подтверждают выводы, сделанные в предыдущих исследованиях [33; 55; 56].

Двигаясь в направлении разработки теоретически укоренённых инструментов работы с качеством, заданном Э. Брашером (2022), данное исследование предлагает метод синхронизации уровней теории и практики на университетских онлайн-программах [25]. Этот метод развивает идею о необходимости философского основания в современных управленческих подходах, позволяющего учитывать стратегические цели руководства при долгосрочном и краткосрочном планировании [32]. Гибкая теоретическая основа в виде системы концептуализаций, являясь аналогом такого основания, позволяет ориентироваться на приоритеты вуза на этапе разработки определения качества и «транслировать» их на уровень практики.

Кроме того, процесс переосмысления понятия «качество» является частью концепции «культуры качества», постепенно набирающей популярность в российских исследованиях [29; 32] и ставшей доминирующей в зарубежных [27; 28; 38]. Работа в данном направлении подразумевает, что качество становится интернализированным, персонализированным понятием и переосмыляется каждым из акторов образовательного процесса [30]. Понятие трансформируется в часть мировоззрения каждого из них, позволяя вносить свой вклад в выстраивание внутренних практик работы. Гибкость системы концептуализаций Л. Харви остав-

ляет достаточно пространства для такого переосмысления.

Таким образом, данное исследование продолжает дискуссию о смысловом наполнении понятия «качество» в высшем образовании, последней значимой точкой которой был 2015 год [9]. Предложены варианты использования устоявшейся системы концептуализаций качества в обновлённом контексте высшего образования, частью которого стал онлайн-формат.

Заключение

Качество в целом – довольно объёмный феномен, включающий в себя широкую палитру смыслов, сложным образом взаимодействующих между собой. Какие-то смыслы формируют центр понятия, другие выстраиваются вокруг него, резонируя с особенностями контекста, частью которого становится онлайн-формат.

Описание каждой концептуализации качества при необходимости раскладывается на индикаторы, при помощи которых можно восстановить, какое теоретическое основание лежит в основе внутренней системы обеспечения качества конкретного вуза, даже если это не закладывалось целенаправленно. Появляется возможность «пересобрать» концепт, теоретический фундамент которого ещё не был сформирован, как в случае с онлайн-программами. Используемый метод, основанный на объединении двух уровней, помимо реконструкции теории качества в онлайн, позволил сделать вывод о степени преемственности форматов и о том, как анализ практического уровня дополняет понимание качества.

Результаты исследования говорят о том, что и на уровне теории, и на уровне практики между качеством в офлайн- и в онлайн-формате просматривается схожий паттерн преемственности. Понимание качества в онлайн-е в целом созвучно с его пониманием в офлайне. При этом часть смыслов, актуальных для офлайн-формата, в онлайн-е отходят на второй план, и наоборот. Концептуализации

«Исключительность» и «Соответствие назначению» проявляются в равной степени в двух форматах. «Прозрачность, подотчётность», принципиально важная для офлайн-формата, в онлайне проявлена слабо. Напротив, «Трансформация», переместившаяся на первый план значительно позже других, играет ключевую роль для онлайн-формата с его фокусом на образовательном опыте студентов. В офлайне эта концептуализация проявляется эпизодически. Анализ уровня практики в двух форматах показал, что работа с качеством в них основана на схожих категориях, касающихся таких сфер, как управление и административный ресурс, сопровождение образовательного процесса и сам процесс обучения, который может быть направлен на трансформацию студента или на академический результат. Несмотря на общую схожесть практической работы с качеством в онлайне и офлайне, в каждой из категорий существуют отличия, обусловленные спецификой формата. Поскольку онлайн-программы реализуются в виртуальном пространстве, ресурсы, являющиеся элементом категории управления, в первую очередь рассматриваются как ресурсы цифровые. Учитывая, что в онлайне на первый план выходит трансформирующий образовательный опыт студентов, а естественная для офлайн-формата среда университетского кампуса отсутствует, возникает необходимость в более тщательном сопровождении образовательного процесса, в психологической и информационной поддержке. Ещё одной характерной чертой онлайн-формата становится более плотное, чем в офлайне, взаимодействие студентов с образовательными материалами, в связи с чем проработке последних уделяется больше времени.

Литература

1. *Alenezi M.* Digital learning and digital institution in higher education // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. No. 1. P. 88. DOI: 10.3390/educsci13010088
2. *Altbach P.G.* Global perspectives on higher education. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. 352 p. ISBN: 978-1-4214-1926-8.
3. *Климова Т.А., Ким А.Т., Отт М.А.* Индивидуальные образовательные траектории студентов как условие качественного университетского образования // *Университетское управление: практика и анализ*. 2023. Т. 27. № 1. С. 23–33. DOI: 10.15826/umpra.2023.01.003
4. *Аржанова И.В., Барышников М.Ю., Перфильева О.В.* Подход к оценке магистратуры на основе показателей развития институциональной среды // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. № 6. С. 81–87. EDN: ZCEIYX.
5. *Seaman J.E., Allen I.E., Seaman J.* Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States. Babson Survey Research Group, 2018. 46 p. URL: bayviewanalytics.com/reports/gradeincrease.pdf (дата обращения: 23.12.2023).
6. *Mishra L., Gupta T., Shree A.* Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic // *International Journal of Educational Research Open*. 2020. Vol. 1. Article no. 100012. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100012
7. *Harvey L., Green D.* Defining quality // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1993. Vol. 18. No. 1. P. 9–34. DOI: 10.1080/0260293930180102
8. *Jensen H.T., Aspelin M., Devninsky F., Gerlach J.W., Heerens N. et al.* Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach: Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006. EUA publications, 2006. 40 p. URL: <https://eua.eu/resources/publications/656:quality-culture-in-european-universities-a-bottom-up-approach.html> (дата обращения: 23.12.2023).
9. *Schindler L., Puls-Elvidge S., Crawford L., Welzant H.* Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature // *Higher Learning Research Communications*. 2015. Vol. 5. No. 3. P. 3–13. DOI: 10.18870/hlrc.v5i3.244
10. *Cheng M.* Quality as transformation: educational metamorphosis // *Quality in Higher Education*. 2014. Vol. 20. No. 3. P. 272–289. DOI: 10.1080/13538322.2014.978135
11. *Cheng M.* Reclaiming quality in higher education: a human factor approach // *Quality in Higher Education*. 2017. Vol. 23. No. 2. P. 153–167. DOI: 10.1080/13538322.2017.1358954

12. *Dzimińska M.* How quality as transformation is manifested and enabled in a student vision of an ideal university: implications for quality management in higher education // *Quality in Higher Education*. 2022. Vol. 29. No. 3. P. 323–339. DOI: 10.1080/13538322.2022.2060786
13. *Нефедова А.И.* «Качество университетской жизни»: пример адаптации методики в российском университете // *Высшее образование в России*. 2016. № 4. С. 91–98. EDN: TPLPUB₂
14. *Мальцев Д.В., Ренецкий Д.С.* Удовлетворённость обучающихся качеством образовательных услуг технического университета // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 5. С. 45–52. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-45-52
15. *Сандлер Д.Г., Сущенко А.Д., Кузнецов П.Д., Печенкина Т.Е.* Трудоустройство выпускников и его связь с качеством высшего образования // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. № 3. С. 73–85. DOI: 10.15826/umpra.2018.03.028
16. *Рожкова К.В., Рошин 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
17. *Ленская Е.В.* Качество образования и качество подготовки учителя // *Вопросы образования*. 2010. № 4. С. 81–95. EDN: JWJFKJ
18. *Антосик Л.В., Шевченко Е.С.* Оценка влияния эффективного контракта на публикационную активность преподавателей: кейс регионального университета // *Вопросы образования*. 2018. № 3. С. 247–267. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-247-267
19. *Gormley W.T., Weimer D.L.* *Organizational Report Cards*. Harvard University Press, 1999. 288 p. ISBN: 9780674643505.
20. *Shah M.* Ten years of external quality audit in Australia: evaluating its effectiveness and success // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2012. Vol. 37. No. 6. P. 761–772. DOI: 10.1080/02602938.2011.572154
21. *Shuang G.* Ideological and Political Education Quality Evaluation Using Fuzzy Comprehensive Evaluation. In: Sixth International Conference on Intelligent Systems Design and Engineering Applications (ISDEA). IEEE. August 2015. P. 441–444. DOI: 10.1109/ISDEA.2015.116
22. *Ireland J., Mary Correia H., Griffin T.M.* Developing quality in e-learning: a framework in three parts // *Quality Assurance in Education*. 2009. Vol. 17. No. 3. P. 250–263. DOI: 10.1108/09684880910970650
23. *Coomaraswamy U., Clarke-Okab W.* Quality assurance toolkit: Distance higher education institutions and programmes. Commonwealth of Learning (COL), 2009. 355 p. URL: https://open.saide.ngo/repository/opensaide/1.%20COL%20HE_QA_Toolkit_web.pdf (дата обращения: 23.12.2023).
24. *Zhao F.* Enhancing the quality of online higher education through measurement // *Quality Assurance in education*. 2003. Vol. 11. No. 4. P. 214–221. DOI: 10.1108/09684880310501395
25. *Brasher A., Whitelock D., Holmes W., Pozzi F., Persico D. et al.* Comparing the comparators: How should the quality of education offered by online universities be evaluated? // *European Journal of Education*. 2022. Vol. 57. No. 2. P. 306–324. DOI: 10.1111/ejed.12497
26. *Rodriguez J.V., Rodado D.N., Crissien Borrero T., Parody A.* Multidimensional indicator to measure quality in education // *International Journal of Educational Development*. 2022. No. 89. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2021.102541
27. *Elken M., Stensaker B.* Innovative practices in higher education quality assurance. Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education, 2020. 39 p. URL: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2720712> (дата обращения: 23.12.2023).
28. *Harvey L., Stensaker B.* Quality Culture: Understandings, boundaries and linkages // *European Journal of Education*. 2008. Vol. 43. No. 4. P. 427–442. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x
29. *Мешкова Т.А.* Качество преподавания как неотъемлемая часть культуры качества в вузе // *Вопросы образования*. 2010. № 3. С. 115–134. EDN: MVJHXX
30. *Greere A.* Training for quality assurance in higher education: practical insights for effective design and successful delivery // *Quality in Higher Education*. 2023. Vol. 29. No. 2. P. 165–191. DOI: 10.1080/13538322.2021.2020978
31. *Leiber T., Stensaker B., Harvey L.C.* Bridging theory and practice of impact evaluation of quality management in higher education institutions: a SWOT analysis // *European Journal of Higher Education*. 2018. Vol. 8. No. 3. P. 351–365. DOI: 10.1080/21568235.2018.1474782

32. Пузанков Д.В., Степанов С.А. Совершенствование деятельности образовательных учреждений с позиций менеджмента качества // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 42–63. URL: <https://vo.hse.ru/article/view/14803?ysclid=lqmjdwloc0462708755> (дата обращения: 23.12.2023).
33. Marciniak R. Quality Assurance for Online Higher Education Programmes: Design and Validation of an Integrative Assessment Model Applicable to Spanish Universities // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2018. No. 19. P. 127–154. DOI: 10.19173/irrodl.v19i2.3443
34. Marshall S. A Quality Framework for Continuous Improvement of E-learning: The E-learning Maturity Model // International Journal of E-Learning & Distance Education. 2010. Vol. 24. No. 1. P. 143–166. URL: <https://www.ijede.ca/index.php/ijede/article/view/606> (дата обращения: 23.12.2023).
35. Masoumi D., Lindström B. Quality in e-learning: a framework for promoting and assuring quality in virtual institutions // Journal of Computer Assisted Learning. 2012. Vol. 28. No. 1. P. 27–41. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2011.00440.x
36. Demir A., Maroof L., Sabbah Khan N.U., Ali B.J. The role of E-service quality in shaping online meeting platforms: a case study from higher education sector // Journal of Applied Research in Higher Education. 2021. Vol. 13. No. 5. P. 1436–1463. DOI: 10.1108/JARHE-08-2020-0253
37. Ossiannilsson E., Williams K., Camilleri A.F., Brown M. Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations. International Council for Open and Distance Education (ICDE), 2015. 52 p. DOI: 10.25656/01:10879
38. Bloch C.W., Fuglsang S., Glavind J.G., Bendtsen A. Quality work in higher education: a multi-stakeholder study // Quality in Higher Education. 2022. Vol. 29. No. 3. P. 340–357. DOI: 10.1080/13538322.2022.2123267
39. Harvey L. Critical social research: re-examining quality // Quality in Higher Education. 2022. Vol. 28. No. 2. P. 145–152. DOI: 10.1080/13538322.2022.2037762
40. Iqbal S., Ashfaq T., Azlan Bin Taib C., Rizal Razalli M. The effect of quality culture on service quality of public and private Universities: A comparative analysis // PLoS ONE. 2023. Vol. 18. No. 4. DOI: 10.1371/journal.pone.0283679
41. Dicker R., Garcia M., Kelly A.F., Mulrooney H.M. What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers // Studies in Higher Education. 2019. No 44. P. 1425–1441. DOI: 10.1080/03075079.2018.1445987
42. Crosby P.B. Running Things: The Art of Making Things Happen. Milwaukee, WI: American Society for Quality Control, 1986. 258 p. URL: <https://alternativepressreview.org/doc/running-things-the-art-of-making-things-happen> (дата обращения: 23.12.2023).
43. Tenner A.R., Detoro I.J. Total Quality Management: Three Steps to Continuous Improvement. Addison-Wesley, 1992. 192 p. ISBN: 9780201563054.
44. Petersen J.C. Internalising quality assurance in higher education / Council for Higher Education Accreditation: Occasional paper, 1999. 19 p. URL: https://www.chea.org/sites/default/files/other-content/IntlQualityPetersen_June1999.pdf (дата обращения: 23.12.2023).
45. White Paper: Higher education: meeting the challenge. London: Her Majesty’s Stationery Office, 1987. 47 p. ISBN: 0 10 101142 3. URL: <https://www.education-uk.org/documents/official-papers/1987-wp-higher-education.html> (дата обращения: 23.12.2023).
46. Celis S., Véliz D.A. Decade of Chilean Graduate Program Accreditation: A Push for Internationalisation and Issues of Multidisciplinarity // Higher Education Policy. 2022. No. 35. P. 133–154. DOI: 10.1057/s41307-020-00198-7
47. Henkel M. Academic Identities and Policy Change in Higher Education. London: Jessica Kingsley Publisher, 2000. 288 p. ISBN: 9781853026621.
48. Newton J. Feeding the beast or improving quality?: Academics’ perceptions of quality assurance and quality monitoring // Quality in Higher Education. 2000. No. 6. P. 153–163. DOI: 10.1080/713692740
49. Княгинина Н.В., Янкевич С.В., Тихонов Е.О. Использование принципов «регуляторной гильотины» и методов вычислительного права для анализа требований к качеству высшего образования // Вопросы государственного и муниципального управления. 2022. № 1. С. 78–100. DOI: 10.17323/1999-5431-2022-0-1-78-100
50. Pfeffer N., Coote A. Is Quality Good for You? A critical review of quality assurance in welfare

- services. London: Institute of Public Policy Research, 1991. 65 p. ISBN: 9781872452364.
51. Quality Scorecard Handbook: Criteria for Excellence in the Administration of Online Programs. ed by Shelton K., Saltsman G. Online Learning Consortium, 2014. 133 p. ISBN: 978-1-934505-03-8. URL: <https://onlinelearningconsortium.org/consult/quality-scorecard-interactive-tool-handbook2/> (дата обращения 23.12.2023).
 52. Antonowicz D., Koboutek J., Pinheiro R., Hladchenko M. The roads of 'excellence' in Central and Eastern Europe // European Educational Research Journal. 2017. Vol. 16. No. 5. P. 547–567. DOI: 10.1177/1474904116683186
 53. Fischman W., Gardner H. The real world of college: What Higher Education Is and What It Can Be. The MIT Press, 2022. 408 p. ISBN: 9780262547260.
 54. Tigt M. Research into Quality Assurance and Quality Management in Higher Education // Theory and Method in Higher Education Research. 2020. No. 6. P. 185–202. DOI: 10.1108/S2056-37522020000006012
 55. Дождиков А.В. Онлайн-обучение как e-learning: качество и результаты (критический анализ) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 21–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32
 56. La Rotta D., Usuga O.C., Clavijo V. Perceived service quality factors in online higher education // Learning Environments Research. 2020. No. 23. P. 251–267. DOI: 10.1007/s10984-019-092996

Статья поступила в редакцию 27.10.2023

Принята к публикации 09.01.2024

References

1. Alenezi, M. (2023). Digital Learning and Digital Institution in Higher Education. *Education Sciences*. Vol. 13, no. 1, p. 88, doi: 10.3390/educsci13010088
2. Altbach, P.G. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. 352 p. ISBN 978-1-4214-1926-8.
3. Klimova, T.A., Kim, A.T., Ott, M.A. (2023). Students' Individual Educational Trajectories as a Condition for High-Quality University Education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 27, no. 1, pp. 23-33, doi: 10.15826/umpa.2023.01.003 (In Russ.).
4. Arzhanova, I.V., Baryshnikova, M.Yu., Perfilieva, O.V. (2018). An Approach to Evaluating Master Studies based on Indicators of the Institutional Environment Development. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 6, pp. 81-87. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/978/978> (accessed: 12.12.2022). (In Russ.).
5. Seaman, J.E., Allen, I.E., Seaman, J. (2018). *Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States*. Babson Survey Research Group, 2018. 46 p. Available at: bayviewanalytics.com/reports/gradeincrease.pdf (accessed: 23.12.2023).
6. Mishra, L., Gupta, T., Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. Vol. 1, article no. 100012, doi: 10.1016/j.ijedro.2020.100012
7. Harvey, L., Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 18, no. 1, pp. 9-34, doi: 10.1080/0260293930180102
8. Jensen, H.T., Aspelin, M., Devnnsky, F., Gerlach, J.W., Heerens, N. et al. (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach: Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006*. 40 p. Available at: <https://eua.eu/resources/publications/656:quality-culture-in-european-universities-a-bottom-up-approach.html> (accessed: 23.12.2023).
9. Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Crawford, L., Welzant, H. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*. Vol. 5. no. 3, pp. 3-13, doi: 10.18870/hlrc.v5i3.244
10. Cheng, M. (2014). Quality as Transformation: Educational Metamorphosis. *Quality in Higher Education*. Vol. 20, no. 3, pp. 272-289, doi: 10.1080/13538322.2014.978135

11. Cheng, M. (2017). Reclaiming Quality in Higher Education: A Human Factor Approach. *Quality in Higher Education*. Vol. 23, no. 2, pp. 153-167, doi: 10.1080/13538322.2017.1358954
12. Dżimińska, M. (2022). How Quality as Transformation Is Manifested and Enabled in a Student Vision of an Ideal University: Implications for Quality Management in Higher Education. *Quality in Higher Education*. Vol. 29, no. 3, pp. 323-339, doi: 10.1080/13538322.2022.2060786
13. Nefedova, A.I. (2016). Measuring the Quality of College Life on an Example of Russian University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 91-98. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25867198> (accessed: 05.12.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Maltsev, D.V., Repetskiy, D.S. (2020). Satisfaction of Students with the Quality of Educational Services at Technical University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 45-52, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-45-52 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Sandler, D.G., Sushchenko, A.D., Kuznetsov, P.D., Pechenkina, T.E. (2018). Employment of University Graduates and Its Measure of Higher Education Quality. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 3, pp. 73-85, doi: 10.15826/umpa.2018.03.028 (In Russ.).
16. Rozhkova, K., Roshchin, S., Solntsev, S., Travkin, P. (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.).
17. Lenskaya, E. (2010). Enhancing quality of education through training qualified teachers. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 81-95. Available at: <https://vo.hse.ru/article/view/15119> (accessed: 01.12.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Antosik, L., Shevchenko, E. (2018). Assessment of the Impact of an Effective Contract. Introduction on the Publication Activity of University Faculty: The Case of a Regional University. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 247-267, doi: 10.17323/1814-9545-2018-3-247-267 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Gormley, W.T., Weimer, D.L. Organizational Report Cards. *Harvard University Press*, 1999. 288 p. ISBN: 9780674643505.
20. Shah, M. (2012). Ten Years of External Quality Audit in Australia: Evaluating Its Effectiveness and Success. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 37, no. 6, pp. 761-772, doi: 10.1080/02602938.2011.572154
21. Shuang, G. (2015). Ideological and Political Education Quality Evaluation Using Fuzzy Comprehensive Evaluation. In: *2015 Sixth International Conference on Intelligent Systems Design and Engineering Applications (ISDEA)*. No. 13, pp. 441-444, doi: 10.1109/ISDEA.2015.116
22. Ireland, J., Mary Correia, H., Griffin, T.M. (2009). Developing Quality In E-Learning: A Framework In Three Parts. *Quality Assurance in Education*. Vol. 17, no. 3, pp. 250-263, doi: 10.1108/09684880910970650
23. Coomaraswamy, U., Clarke-Okah, W. Quality Assurance Toolkit: Distance Higher Education Institutions and Programmes. *Commonwealth of Learning (COL)*, 2009. 355 p. Available at: https://open.saide.ngo/repository/opensaide/1.%20COL%20HE_QA_Toolkit_web.pdf (accessed: 23.12.2023).
24. Zhao, F. (2003). Enhancing the Quality of Online Higher Education Through Measurement. *Quality Assurance in education*. Vol. 11, no. 4, pp. 214-221, doi: 10.1108/09684880310501395
25. Brasher, A., Whitelock, D., Holmes, W., Pozzi, F., Persico, D. et al. (2022). Comparing the Comparators: How Should the Quality of Education Offered by Online Universities Be Evaluated? *European Journal of Education*. Vol. 52, no. 2, pp. 306-324, doi: 10.1111/ejed.12497
26. Rodríguez, J.V., Rodado, D.N., Crissien Borrero, T., Parody, A. (2022). Multidimensional Indicator to Measure Quality in Education. *International Journal of Educational Development*. No. 89. Doi: 10.1016/j.ijedudev.2021.102541

27. Elken, M., Stensaker, B. (2020). *Innovative Practices in Higher Education Quality Assurance*. Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education. 39 p. ISBN 978-82-327-0492-7. Available at: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2720712> (accessed: 23.12.2023).
28. Harvey, L., Stensaker, B. (2008). Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages. *European Journal of Education*. Vol. 43, no. 4, pp. 427-442, doi: 10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x
29. Meshkova, T. (2010). Quality Teaching as Integral Quality of Quality Culture at Colleges. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 115-134. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15233613> (accessed: 04.12.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
30. Greere, A. (2023). Training for Quality Assurance in Higher Education: Practical Insights for Effective Design and Successful Delivery. *Quality in Higher Education*. Vol. 29, no. 2, pp. 165-191. doi: 10.1080/13538322.2021.2020978
31. Leiber, T., Stensaker, B., Harvey, L.C. (2018). Bridging Theory and Practice of Impact Evaluation of Quality Management in Higher Education Institutions: A SWOT Analysis. *European Journal of Higher Education*. Vol. 8, no. 3, pp. 351-365, doi: 10.1080/21568235.2018.1474782
32. Puzankov, D., Stepanov, S. (2010). Improving the Activities of Educational Institutions from the Perspective of Quality Management. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 42-63. Available at: <https://vo.hse.ru/article/view/14803?ysclid=lqmjdwlc0c0462708755> (accessed: 23.12.2023). (In Russ.).
33. Marciniak, R. (2018). Quality Assurance for Online Higher Education Programmes: Design and Validation of an Integrative Assessment Model Applicable to Spanish Universities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. No. 19, pp. 127-154, doi: 10.19173/irrodl.v19i2.3443
34. Marshall, S. (2010). A Quality Framework for Continuous Improvement of E-learning: The E-learning Maturity Model. *International Journal of E-Learning & Distance Education*. Vol. 24, no. 1, pp. 143-166. Available at: <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/606> (accessed: 23.12.2023).
35. Masoumi, D., Lindström, B. (2012). Quality in E-Learning: A Framework for Promoting and Assuring Quality in Virtual Institutions. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 28, no. 1, pp. 27-41, doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00440.x
36. Demir, A., Maroof, L., Sabbah Khan, N.U., Ali, B.J. (2021). The Role of E-Service Quality in Shaping Online Meeting Platforms: A Case Study from Higher Education Sector. *Journal of Applied Research in Higher Education*. Vol. 13, no. 5, pp. 1436-1463, doi: 10.1108/JAR-HE-08-2020-0253
37. Ossiannilsson E., Williams K., Camilleri A.F., Brown M. Quality Models in Online and Open Education Around the Globe: State of the Art and Recommendations. *International Council for Open and Distance Education (ICDE)*, 2015. 52 p. ISBN: 978-82-93172-34-5, doi: 10.25656/01:10879
38. Bloch, C.W., Fuglsang, S., Glavind, J.G., Bendtsen, A. (2022). Quality Work in Higher Education: A Multi-Stakeholder Study. *Quality In Higher Education*. Vol. 29, no. 3. pp. 340-357, doi: 10.1080/13538322.2022.2123267
39. Harvey, L. (2022). Critical Social Research: Re-Examining Quality. *Quality in Higher Education*. Vol. 28, no. 2, pp. 145-152, doi: 10.1080/13538322.2022.2037762
40. Iqbal, S., Ashfaq, T., Azlan Bin Taib, C., Rizal Razalli, M. (2023). The Effect of Quality Culture on Service Quality of Public and Private Universities: A Comparative Analysis. *PLoS ONE*. No. 18, doi: 10.1371/journal.pone.0283679
41. Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A.F., Mulrooney, H.M. (2019). What Does 'Quality' in Higher Education Mean? Perceptions of Staff, Students and Employers. *Studies in Higher Education*. No. 44, pp. 1425-1441, doi: 10.1080/03075079.2018.1445987

42. Crosby, P.B. (1986). *Running Things: The Art of Making Things Happen*. Milwaukee, WI: American Society for Quality Control. 258 p. ISBN: 9780451626899. Available at: <https://alternativepressreview.org/doc/running-things-the-art-of-making-things-happen> (accessed: 23.12.2023).
43. Tenner, A.R., Detoro, I.J. (1992). *Total Quality Management: Three Steps to Continuous Improvement*. Addison-Wesley. 192 p. ISBN: 9780201563054.
44. Petersen, J.C. (1999). Internalising Quality Assurance in Higher Education. *Council for Higher Education Accreditation: Occasional paper*. 19 p. Available at: https://www.chea.org/sites/default/files/other-content/IntlQualityPetersen_June1999.pdf (accessed: 23.12.2023).
45. White Paper: Higher Education: Meeting the Challenge. London: Her Majesty's Stationery Office, 1987. 47 p. ISBN: 0 10 101142 3. Available at: <https://www.education-uk.org/documents/official-papers/1987-wp-higher-education.html> (accessed: 23.12.2023).
46. Celis, S., Véliz, D. (2022). A Decade of Chilean Graduate Program Accreditation: A Push for Internationalisation and Issues of Multidisciplinarity. *Higher Education Policy*. No. 35, pp. 133-154, doi: 10.1057/s41307-020-00198-7
47. Henkel, M. (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publisher. 288 p. ISBN: 9781853026621.
48. Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality? : Academics' Perceptions of Quality Assurance and Quality Monitoring. *Quality in Higher Education*. No. 6, pp. 153-163, doi: 10.1080/713692740
49. Knyaginina, N., Jankiewicz, S., Tikhonov, E. (2022). 'Principles of the "Regulatory Guillotine" and Methods of Computational Law Used to Analyze The Requirements for the Quality of Higher Education'. *Public Administration Issues*. No. 4, pp. 78-100. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48273982> (accessed: 23.12.2023). (In Russ.).
50. Pfeffer, N., Coote, A. (1991). *Is Quality Good for You? A Critical Review of Quality Assurance in Welfare Services*. London: Institute of Public Policy Research. 65 p. ISBN: 9781872452364.
51. Quality Scorecard Handbook: Criteria for Excellence in the Administration of Online Programs. Ed. by Shelton K., Saltsman G. Online Learning Consortium, 2014. 133 p. ISBN: 978-1-934505-03-8. Available at: <https://onlinelearningconsortium.org/consult/quality-scorecard-interactive-tool-handbook2/> (accessed: 23.12.2023).
52. Antonowicz, D., Kohoutek, J., Pinheiro, R., Hladchenko, M. (2017). The Roads of 'Excellence' in Central and Eastern Europe. *European Educational Research Journal*. Vol. 16, no. 5, pp. 547-567, doi: 10.1177/1474904116683186
53. Fischman W., Gardner H. (2022). *The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be*. The MIT Press. 408 p. ISBN: 9780262547260.
54. Tight, M. (2020). Research into Quality Assurance and Quality Management in Higher Education. *Theory and Method in Higher Education Research*. No. 6. pp. 185-202, doi: 10.1108/S2056-37522020000006012
55. Dozhnikov, A.V. (2020). Online Learning as e-Learning: The Quality and Results (Critical Analysis). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 21-32, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32 (In Russ., abstract in Eng.).
56. La Rotta, D., Usuga, O. C., Clavijo, V. (2020). Perceived Service Quality Factors in Online Higher Education. *Learning Environments Research*. No. 23, pp. 251-267, doi: 10.1007/s10984-019-09299-6

Участие родителей в образовании студентов российских вузов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-28-43

Котомина Ольга Викторовна – старший преподаватель департамента менеджмента, ORCID: 0000-0003-0809-1712, Researcher ID: F-9628-2014, Scopus Author ID: 56997363800, kotominaov@gmail.com

Сажина Александра Ильдаровна – канд. экон. наук, доцент департамента менеджмента, ORCID: 0000-0003-3947-6324, Researcher ID: L-6988-2015, Scopus Author ID: 56898925100, alexandra.perm@gmail.com

Высшая школа экономики – Пермь, Пермь, Россия

Адрес: 614070, г. Пермь, ул. Студенческая, 38

Вилкова Ксения Александровна – канд. наук об образовании, научный сотрудник, заместитель директора Центра социологии высшего образования, Институт образования, ORCID: 0000-0003-2161-0409, Researcher ID: Y-5455-2018, Scopus Author ID: 57204427052, kvilkova@hse.ru

Высшая школа экономики, Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10

***Аннотация.** Вовлечённость родителей в образование своих детей-студентов становится актуальным трендом, который связан с более поздней социализацией. Однако, вопрос о том, как именно родители проявляют своё участие на уровне вуза изучен недостаточно. Цель работы состоит в выявлении типов родительского участия в образовании студентов университета и описании отличительных черт этих типов. В статье представлены результаты эмпирического исследования участия родителей в образовательном процессе студентов вузов. На основе кластерного анализа данных опроса студентов-первокурсников из девяти российских вузов из разных регионов страны (N = 5012) были определены три типа родительского участия: «беспокойные», «либеральные», «пассивные». «Беспокойные» родители характеризуются более высоким уровнем контроля, следят за текущей успеваемостью и посещаемостью занятий. «Либеральные» дают своим детям больше автономии и интересуются основными достижениями и проблемами в университете, «пассивные» – не вовлечены в образовательный процесс в вузе. Полученные типы родительского участия были рассмотрены с точки зрения характеристик семьи, опыта обучения в выпускном классе школы и поступления в университет.*

***Ключевые слова:** студенты, родители, высшее образование, университет, участие родителей*

Для цитирования. Котомина О.В., Сажина А.И., Вилкова К.А. Участие родителей в образовании студентов российских вузов // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 28–43. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-28-43

Parental Involvement in the Education of Russian University Students

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-28-43

Olga V. Kotomina – Senior Lecturer of Management Department, ORCID: 0000-0003-0809-1712, Researcher ID: F-9628-2014, Scopus Author ID: 56997363800, kotominaov@gmail.com

Aleksandra I. Sazhina – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Perm, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-3947-6324, Researcher ID: L-6988-2015, Scopus Author ID: 56898925100, alexandra.perm@gmail.com

National Research University Higher School of Economics, Perm, Russia

Address: 38 Studencheskaya Street, Perm, 614070, Russia

Kseniia A. Vilkova – Cand. Sci. (Education), Research Fellow, Deputy Director of the Centre of Sociology of Higher Education, ORCID: 0000-0003-2161-0409, Researcher ID: Y-5455-2018, Scopus Author ID: 57204427052, kvilkova@hse.ru

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Address: 16 Potapovsky lane, bld. 10, Moscow, 101000, Russia

Abstract. The involvement of parents in the education of their children-students is a growing trend, linked to later socialisation. However, the question of how parents demonstrate their involvement at the university level is not well researched. This paper aims to identify the types of parental involvement in the education of university students and to describe their distinctive features. The article presents the results of an empirical study on parental involvement in the educational process of university students. Based on cluster analysis of survey data from first-year students at nine Russian universities across different regions of the country (N = 5012), three types of parental involvement were identified: ‘restless’, ‘liberal’, and ‘passive’. ‘Restless’ parents are characterised by a higher level of control, monitoring academic performance and attendance. Parents who are considered as ‘liberal’ tend to give their children more autonomy and take an active interest in their achievements and problems at university. On the other hand, ‘passive’ parents are not involved in the educational process at university. The study analysed the types of parental involvement based on family characteristics, experience of school graduation, and university enrolment.

Keywords: students, parents, higher education, university, parental involvement

For citation. Kotomina, O.V., Sazhina, A.I., Vilkova, K.A. (2024). Parental involvement in the education of Russian university students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 28–43, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-28-43 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Переход из школы в вуз является важным этапом в жизни человека и предполагает адаптацию к новому распорядку, новым

правилам учебного заведения, к коллективу студентов и преподавателей и пр. При этом ключевые изменения происходят и во взаимоотношениях с родителями, поскольку

поступление в университет часто рассматривается как один из этапов взросления и развития самостоятельности. Считается, что сепарация является важным этапом развития личности в студенческом возрасте [1]. Теория самоопределения предполагает, что студенты университетов как формирующиеся взрослые стремятся получить больше автономии от своих родителей, и перед родителями стоит важная задача поддерживать автономию своих детей [2].

Как и во всём мире, в российском обществе наблюдается тенденция пролонгации периода взросления [3; 4]. В связи со значительным усложнением устройства общества, появлением профессий, требующих долгой подготовки, актуальной становится тенденция замедления и удлинения перехода во взрослую жизнь [5]. По этой причине отмечаются значительные изменения в поведении родителей, которые демонстрируют высокую вовлечённость в образование своих детей и после окончания ими школы. Постепенно распространяются практики активного родительского участия и «детоцентризм», являющиеся типичными «для среды урбанизированного среднего класса» [6, с. 284], что влечёт за собой более позднее социальное взросление. Участие семьи и влияние родителей на процесс образования своих детей становятся более длительными по времени и включают в себя студенческие годы [7, 8]. Следует также отметить, что важной отличительной чертой образования в России является необходимость относительно раннего выбора специализации. По сравнению с детьми из зарубежных семей, российские дети проводят за учёбой в школе на 25% меньше времени [9, с. 148], что подталкивает родителей к большей вовлечённости.

Учитывая данные изменения во взаимоотношениях родителей и студентов, перед вузами появляется новый вызов – выстраивание отношений с родителями как активными участниками образовательного процесса. Речь идёт о триединой связи вуз-студент-родитель. В этом контексте руко-

водству университета становится важным понимание того, как именно родители могут проявлять своё участие и какие основные формы участия используют для того, чтобы разрабатывать наиболее эффективную коммуникацию для достижения важных целей высшего образования – успешного профессионального становления и развития личности в обществе.

Современные исследования предлагают описание различных форм участия родителей во время обучения в школе. Однако не было обнаружено аналогичных классификаций на уровне обучения в университете. При этом модели родительского участия школьников не могут рассматриваться на уровне университета, поскольку это другой уровень образования, другая возрастная категория обучающихся, что предполагает иные формы вовлечённости родителей в образование детей. Более того, происходящие изменения во взаимоотношениях родителей и студентов влекут за собой изменения и во взаимоотношениях родителей и вуза, что может повлиять на качество образования и успех выпускника. Появляется объективная необходимость выстраивания эффективных коммуникаций, которая определяет актуальность проведения исследований родительского участия на уровне высшего образования.

Таким образом, вопрос типов родительского участия на уровне вуза изучен недостаточно. Исследование ориентировано на восполнение данного пробела. В статье были поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Какие типы участия родителей студентов характерны для образовательного процесса вузов?
2. Какими отличительными чертами характеризуется каждый тип?

Участие родителей в образовании студентов

Участие родителей в образовании детей – широкое понятие, предполагающее использование совокупности факторов семейного

социального капитала и характеризующее, непосредственную вовлечённость родителей в процесс обучения своих детей. Характер родительского участия может сильно варьироваться, в связи с тем, что родительское участие включает в себя много разных форм и видов деятельности, и определяется разнообразными факторами [6].

Во время обучения в университете можно выделить следующие функции родителей в образовательном процессе – финансовая поддержка, психологическая поддержка и функция контроля [10]. Финансовая поддержка особенно значима для студентов, которые обучаются на коммерческой основе, а также в том случае, если студент принимает решение жить отдельно от родителей. Психологическая поддержка влияет на развитие личности, адаптацию в университете и академические успехи [11]. Функция контроля может быть связана с получением необходимой информации об образовательном процессе. Вовлечённость помогает родителям быть в курсе процессов, происходящих в университете, понимать то, за что они платят и обеспечивать необходимую поддержку своим детям, сталкивающимся со сложностями обучения в университете [11].

Рассмотрим результаты современных исследований, посвящённых факторам, влияющим на участие родителей в образовании детей-студентов. Учёные во всём мире сходятся во мнении, что материальное положение семьи существенно сказывается как на выборе образовательной траектории и мотивации к обучению, так и на академических результатах студентов [12; 13]. Состоятельные родители стремятся активно участвовать в образовании своих детей-студентов, используют свои материальные ресурсы для поддержки их профессиональных и академических намерений. В то время как, менее обеспеченные родители ожидают, что вуз должен удовлетворять потребности их детей и обеспечивать всем необходимым [14], поэтому зачастую абстрагируются от образования своих детей. Более того, дети из

семей с низкими доходами реже могут позволить себе обучение в вузах и учатся хуже одноклассников, так как вынуждены самостоятельно зарабатывать себе на жизнь, не полагаясь на родителей [12].

Образование родителей также является важным предиктором вовлечённости родителей в образовательный процесс студентов и их академических успехов [15]. Считается, что родители с высоким уровнем образования лучше понимают образовательные потребности и способности своих детей-студентов и, следовательно, могут оказать им больше поддержки, что, в свою очередь, влияет на студенческую мотивацию, стратегию обучения и успеваемость [13; 16]. Результаты мета-анализа 98 статей подтверждают положительное влияние родительского участия на академические успехи обучающихся, если родители имели высшее образование [17].

Размер семьи также может определять стратегию родительского участия в образовательном процессе. Студенты – единственные дети в семье или выходцы из семей с малым количеством братьев и сестёр, получают больше внимания, поддержки и заботы со стороны своих родителей и имеют больший доступ к образовательным ресурсам, чем дети из многодетных семей [12]. В многодетных семьях младшие дети получают больше родительского внимания и поддержки, чем старшие дети [18].

К факторам, определяющим степень родительского участия, можно отнести также культурные особенности. Так, например, исследование степени вовлечённости родителей во время обучения студентов, проведённое в западных (США и Германия) и восточных (Корея, Гонконг) странах показало, что для западных стран характерен более высокий уровень участия родителей девушек, а в восточных странах наоборот – больше поддержки и внимания получают студенты-юноши [18].

Можно заметить, что фактор родительского участия и вовлечённости тесно связан с различными семейными факторами, и за-

частую стратегии участия родителей в образовательном процессе детей определяются их материальным положением, уровнем образования и социальным капиталом. Так, многие современные зарубежные исследователи сходятся во мнении, что студенты, чьи родители показывают высокую вовлечённость в образовательный процесс, получают более высокие академические результаты [19; 20]. Исследователи объясняют это тем, что родительское участие способствует формированию высокой мотивации и интереса к обучению [21]. Однако некоторые авторы критикуют наличие данной связи. Так, например, А. Бунк с соавторами отмечали в своей работе, что выводы о взаимосвязи между родительской вовлечённостью и академической успеваемостью студентов являются непоследовательными и могут различаться в разных странах и культурах [22].

Таким образом, результаты исследований показывают, что различные семейные факторы определяют участие родителей в образовательном процессе студентов, что может сказываться на образовательных траекториях студентов, их адаптации, мотивации, психологическом благополучии и академической успеваемости.

Методология. Выборка

В качестве эмпирической основы для данной работы авторы используют данные первой волны лонгитюдного исследования моделей образовательного поведения студентов в их связи с показателями успешности. В исследовании приняли участие студенты-первокурсники из девяти российских вузов из разных регионов ($N = 5012$). Отклик (*response rate*) в зависимости от университета варьировался от 52% до 91%, со средним значением 71%. Среди опрошенных студентов 53% – юноши. 56% студентов учатся на направлениях подготовки, связанных с инженерным делом, технологиями и техническими науками, 18% – с математическими и естественными науками, 16% – с гуманитарными науками, 10% – с науками об обществе.

Данные были собраны в сентябре-декабре 2022 г. Для сбора данных использовалась многоступенчатая выборка. На первом этапе был осуществлён невероятный отбор университетов. На втором этапе в каждом из университетов для каждого укрупнённого направления подготовки, участвующего в исследовании, случайным образом были отобраны отдельные учебные группы. Далее в каждой из отобранных учебных групп проводился сплошной опрос.

Методы

Для классификации типов родительского участия авторы использовали кластерный анализ методом k -средних с заданным числом кластеров. Формирование кластеров было основано на следующем вопросе: принимают ли ваши родители/родитель/другие родственники участие в вашем обучении в университете? Вопрос предполагал множественный выбор из пяти вариантов ответов, характеризующих родительское участие в учебной жизни студентов:

1. Спрашивают о текущих проблемах или ваших достижениях.
2. Следят за посещаемостью учебных занятий.
3. Следят за текущими оценками.
4. Отслеживают готовность домашних заданий и проектов.
5. Помогают с выполнением заданий, поиском материала, объяснением тем по курсам.

В результате анализа было выбрано решение с тремя кластерами. Авторы отдали предпочтение этому решению в связи с тем, что оно наиболее удачное с точки зрения количества переменных, которые вносят значимый вклад в формирование кластеров.

Для выделения отличительных черт каждого кластера авторы использовали три набора переменных, сгруппированных тематически. Темы были выделены на основе литературного обзора: семья, школа, учёба в университете. Чтобы сравнить кластеры между собой по этим переменным, применяли непараметрический критерий хи-квадрат.

Таблица 1

Конечные центры кластеров

Table 1

Final cluster centers

Участие родителей в обучении	Кластер 1 «Беспокойные»	Кластер 2 «Либеральные»	Кластер 3 «Пассивные»
Спрашивают о текущих проблемах или ваших достижениях	1	1	0
Следят за посещаемостью учебных занятий	1	0	0
Следят за текущими оценками	1	0	0
Отслеживают готовность домашних заданий и проектов	0	0	0
Помогают с выполнением заданий, поиском материала, объяснением тем по курсам	0	0	0

Результаты

В результате кластерного анализа были выделены три группы родительского участия в учебной жизни студентов (конечные центры кластеров см. в табл. 1). Первый кластер «Беспокойные» оказался наименее наполненным: к нему принадлежат только 8% родителей студентов. По сравнению с родителями из других кластеров этих родителей можно назвать наиболее вовлечёнными в учебную жизнь своих детей. Участие таких родителей проявляется в том, что они (1) спрашивают своих детей о текущих проблемах и достижениях; (2) следят за посещаемостью учебных занятий; (3) следят за текущими оценками. Второй кластер «Либеральные», напротив, оказался самым наполненным: в него вошло подавляющее большинство родителей студентов (69%). Их родительское участие в учебной жизни состоит в том, что они только спрашивают своих детей о текущих проблемах или достижениях в университете. Третий кластер «Пассивные» является средним по наполненности: в него вошли 23% родителей. Их родительское участие в образовательном процессе никак не проявляется с точки зрения тех переменных, которые авторы анализируют.

Стоит также отметить, что согласно полученным данным, родители студентов никак не вовлечены в непосредственную помощь с заданиями, они не проверяют готовность за-

даний и проектов, не объясняют темы курсов в университете. Это может объясняться тем, что, с одной стороны, родители поддерживают автономию в менее значимых учебных вопросах, с другой стороны, родители могут не обладать экспертными знаниями, чтобы обеспечивать такой вид помощи.

Далее рассмотрим, как семейные факторы, опыт обучения в школе и учёба в университете различаются у студентов в зависимости от типа родительского участия.

О семье. Наличие у родителей высшего образования определяет их участие в учебной деятельности студента. Если хотя бы у одного из родителей есть высшее образование, то они статистически значимо чаще проявляют вовлечённость¹. При этом данную взаимосвязь нельзя назвать линейной: чаще других высшее образование есть у родителей из кластера 2 «Либеральные», которые характеризуются средним уровнем вовлечённости. Возможно, это связано с тем, что родители с высшим образованием лучше понимают своих детей-студентов в силу имеющегося у них личного опыта.

Анализ социально-экономического положения семьи (табл. 2) показал, что родители из более обеспеченных семей статистически значимо чаще вовлечены в учебную деятельность студентов, нежели родители из семей с более низким уровнем достатка². В случае с социально-экономическим положением

¹ Различия статистически значимы: $\chi^2(2, N = 3\,902) = 7,01, p = 0,03$.

² Различия статистически значимы: $\chi^2(10, N = 3\,965) = 68,67, p = 0$.

Таблица 2

Социально-экономическое положение семьи (в % от числа ответивших)

Table 2

Socio-economic status of the family (% of respondents)

Оценка материального положения семьи	кластер 1 «Беспокойные»	кластер 2 «Либеральные»	кластер 3 «Пассивные»
Иногда не хватало денег на необходимые продукты питания	3	1	3
На еду денег хватало, но в других ежедневных расходах приходилось себя ограничивать	6	4	9
На ежедневные расходы хватало, но покупка одежды уже представляла трудности	5	6	8
На еду и одежду хватало, но покупка телевизора, холодильника и т. п. представляла трудности	14	18	19
Были достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги	42	44	37
Были материально обеспечены, могли позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля	30	27	24

Примечание. Вопрос: Как бы вы оценили материальное положение семьи ваших родителей (или других родственников, с которыми жили, когда учились в школе)?

Таблица 3

Культурный капитал семьи (в % от числа ответивших)

Table 3

Family cultural capital (% of respondents)

Количество печатных книг в доме родителей	кластер 1 «Беспокойные»	кластер 2 «Либеральные»	кластер 3 «Пассивные»
0-10 книг	12	11	15
11-25 книг	20	18	21
26-100 книг	32	33	25
101-200 книг	13	20	19
201-500 книг	13	12	12
Более 500 книг	10	6	8

Примечание. Вопрос: Сколько книг (обычных, не электронных) было в доме у ваших родителей? Обычно на полке длиной в один метр помещается около 40 книг. Не включайте журналы, газеты и учебники.

семьи наблюдается линейная взаимосвязь: наиболее вовлечённые родители из кластера «Беспокойные» относятся к наиболее обеспеченным семьям, родители из «Либеральные» – к семьям со средним достатком, наконец, родители из кластера «Пассивные» – к наименее обеспеченным семьям.

Похожая ситуация прослеживается и с культурным капиталом семьи (табл. 3). Родители из семей с более высоким уровнем культурного капитала, выражающегося в

количестве книг дома, статистически значимо чаще вовлекаются в учебную деятельность своих детей³. Чем выше культурный капитал семьи, тем больше среди таких семей родителей, принадлежащих к кластеру «Беспокойные», в который входят наиболее вовлечённые родители. Напротив, чем ниже культурный капитал семьи, тем больше среди таких семей родителей из кластера «Пассивные», в который попали родители, никак не участвующие в учебной деятельности сво-

³ Различия статистически значимы: $\chi^2(10, N = 4\,337) = 47,84, p = 0$.

Таблица 4

Пол студента (в % от числа ответивших)

Table 4

Gender of the student (% of the number of respondents)

Пол студента	кластер 1 «Беспокойные»	кластер 2 «Либеральные»	кластер 3 «Пассивные»
Мужской	69	49	61
Женский	31	51	39

Примечание. Вопрос: Ваш пол.

Таблица 5

Беспокойство по поводу плохих оценок (в % от числа ответивших)

Table 5

Concerns regarding poor academic performance (% of respondents)

Оценка реакции родителей	кластер 1 «Беспокойные»	кластер 2 «Либеральные»	кластер 3 «Пассивные»
<i>Мои родители будут критиковать меня, если я буду получать плохие оценки</i>			
Не согласен(а) = абсолютно не согласен(а) + скорее не согласен(а)	33	55	51
Согласен(а) = скорее согласен(а) + полностью согласен(а)	67	45	49

Примечание. Вопрос: На сколько вы согласны со следующим утверждением?

их детей. Можно предположить, что высокий культурный капитал формирует у родителей завышенные ожидания относительно результатов обучения в вузе, что повышает уровень их беспокойства и вынуждает родителей усилить функцию контроля.

Сами родители по-разному выстраивают свою стратегию вовлечённости в зависимости от индивидуальных характеристик ребёнка (табл. 4). Так, среди родителей юношей статистически значимо чаще встречаются более вовлечённые родители из кластера «Беспокойные», а среди родителей девушек – родители из кластера «Либеральные», которые всё же вовлекаются в их учебную деятельность, но куда реже⁴.

Взаимоотношения внутри семьи по-разному сказываются на образовательном поведении студентов (табл. 5). Дети «Либеральных» родителей, которые только спрашивают о текущих проблемах или достиже-

ниях, статистически значимо реже переживают, что родители будут критиковать их за плохие оценки⁵. Примерно поровну разделилось беспокойство и его отсутствие между студентами, чьи родители принадлежат к кластеру «Пассивные» и никак не проявляют свою вовлечённость. Чаще остальных такое переживание распространено среди студентов, чьи родители относятся к кластеру «Беспокойные», это наиболее вовлечённые родители.

О школе. Согласно данным в таблице 6, наиболее вовлечённые родители из кластера «Беспокойные» статистически значимо чаще других отдадут своих детей в обычные школы⁶. В кластерах «Либеральные» и «Пассивные» также преобладает доля студентов, обучавшихся в обычной школе. Однако, в сравнении с другими кластерами, дети родителей из кластера «Либеральные» чаще других заканчивали гимназию.

⁴ Различия статистически значимы: $\chi^2(2, N = 4\,629) = 84,13, p = 0$.

⁵ Различия статистически значимы: $\chi^2(2, N = 4\,495) = 61,93, p = 0$.

⁶ Различия статистически значимы: $\chi^2(8, N = 4\,648) = 19,89, p = 0,01$.

Таблица 6

Тип школы (в % от числа ответивших)

Table 6

Type of school (% of respondents)

Тип школы	кластер 1 «Беспокойные»	кластер 2 «Либеральные»	кластер 3 «Пассивные»
Обычная школа	65	58	57
Общеобразовательный колледж, лицей	13	14	15
Гимназия, школа с гимназическими классами	14	18	16
Школа с углублённым преподаванием предметов (спецшкола)	6	7	8
Другое (школа-экстернат, школа-интернат, домашнее обучение)	2	3	4

Примечание. Вопрос: Какую школу вы окончили (в которой вы учились последней)?

Таблица 7

Годовые оценки в последний год учёбы в школе (в % от числа ответивших)

Table 7

Annual grades in the last year of school (% of respondents)

Успеваемость студента в школе	кластер 1 «Беспокойные»	кластер 2 «Либеральные»	кластер 3 «Пассивные»
В основном удовлетворительные оценки («тройки»)	6	3	5
В основном хорошие оценки («четвёрки»)	27	22	27
Только «хорошо» и «отлично» («четвёрки» и «пятёрки»)	47	51	51
Только отличные оценки («пятёрки»)	20	24	17

Примечание. Вопрос: Какие годовые оценки были у вас в последний год учёбы в школе?

Студенты, чьи родители никак не вовлечены в их учебную деятельность и являются представителями кластера «Пассивные», чаще учились в общеобразовательном колледже/ лицее или в школе с углублённым преподаванием предметов. Таким образом, чем более селективной является школа, тем меньше контроля проявляют родители. Возможно, это связано с тем, что родители в большей степени уверены в уровне подготовки своих детей к обучению в университете.

Студенты, которые в последний год в школе учились на «хорошо» и «отлично», чаще отмечали, что их родители проявляют большее участие в их учебной деятельности (табл. 7)⁷. Дети родителей из кластера «Либеральные», которые время от времени интересуются их проблемами и достижениями, статистически значимо чаще других были

отличниками. «Хорошисты» встречаются с одинаковой частотой и среди родителей из кластера «Беспокойные», и среди тех, кто относится к кластеру «Пассивные». И хотя «троечников» в рассматриваемой выборке не так много, но всё же дети родителей из кластеров, которые относятся к «беспокойным» и к «пассивным» чаще учились в выпускном классе школы на удовлетворительные оценки.

Об учёбе в университете. Следует отметить высокий уровень удовлетворённости и выбором университета, и выбором направления подготовки (табл. 8) среди всех респондентов. При этом, несмотря на обучение в менее селективных школах и не с самыми высокими оценками в выпускном классе школы, дети самых вовлечённых родителей из кластера «Беспокойные» статистически значимо чаще отмечали, что посту-

⁷ Различия статистически значимы: $\chi^2(6, N = 4\ 617) = 38,33, p = 0$.

Таблица 8

Удовлетворённость сделанным выбором (в % от числа ответивших)

Table 8

Satisfaction with the choice made (% of respondents)

Ответ	кластер 1 «Беспокойные»	кластер 2 «Либеральные»	кластер 3 «Пассивные»
<i>Поступили ли вы в тот вуз, в который больше всего хотели поступить?</i>			
Да	83	77	72
Нет	17	23	28
<i>Поступили ли вы на то направление подготовки, на которое больше всего хотели поступить?</i>			
Да	73	76	72
Нет	27	24	28

Таблица 9

Основание поступления в университет (в % от числа ответивших)

Table 9

Reason for admission to the university (% of respondents)

Основание поступления в вуз	кластер 1 «Беспокойные»	кластер 2 «Либеральные»	кластер 3 «Пассивные»
Вне конкурса, как победитель олимпиады школьников	4	3	4
Общий конкурс (по результатам ЕГЭ или вступительным испытаниям, если были)	71	76	76
Вне конкурса, по федеральным льготам	2	2	3
Целевой набор	8	4	5
Договор (с оплатой обучения)	15	15	12

Примечание. Вопрос: На каких основаниях вы поступили в университет?

Таблица 10

Место проживания студента (в % от числа ответивших)

Table 10

Place of residence of the student (% of respondents)

Место проживания	кластер 1 «Беспокойные»	кластер 2 «Либеральные»	кластер 3 «Пассивные»
Общежитие	53	51	46
Квартира/дом с родителями	27	27	33
Своя квартира/дом, отдельно от родителей	8	8	9
Съёмная квартира/комната/дом отдельно от родителей	12	14	12

Примечание. Вопрос: Где вы проживаете на данный момент?

пили в тот вуз, в который хотели поступить⁸. Однако они реже отмечали, что поступили на желаемое направление подготовки, чем студенты, чьи родители проявляют средний уровень вовлечённости и относятся к кластеру «Либеральные»⁹. В свою очередь, студенты, чьи родители не проявляют никакой

вовлечённость в их учебную деятельность и принадлежат к кластеру «Пассивные», чаще других недовольны выбором как университета, так и направления подготовки. Возможно, это связано с тем, что дети родителей с низким уровнем участия не получают должного внимания и поддержки со сторо-

⁸ Различия статистически значимы: $\chi^2(2, N = 4\ 645) = 20,36, p = 0$.

⁹ Различия статистически значимы: $\chi^2(2, N = 4\ 645) = 7,28, p = 0,03$.

ны взрослых, поэтому оказываются не уверенными в своём выборе.

Большинство респондентов поступили в университет по общему конкурсу (табл. 9)¹⁰. В отличие от других кластеров наиболее вовлечённые родители студентов из кластера «Беспокойные» чаще других инвестируют в платное высшее образование, либо помогают с поступлением на целевое место.

Родители, чьи дети после поступления в университет начинают жить отдельно, проявляют большую вовлечённость (табл. 10). Так, дети родителей, принадлежащих к кластерам «Либеральные» и «Беспокойные», статистически значимо чаще других живут в общежитии. Дети же наименее вовлечённых родителей из кластера «Пассивные» после поступления в университет чаще продолжают жить в родительском доме¹¹.

Выводы и обсуждение

В ходе исследования были выявлены три типа участия родителей студентов в образовательном процессе. Первый тип «Беспокойные» характеризуется тем, что родители спрашивают своих детей о текущих проблемах и достижениях, следят за посещаемостью учебных занятий, следят за текущей успеваемостью и будут критиковать детей за плохие оценки. К типу «Беспокойные» преимущественно относятся родители юношей, которые обучались в обычной школе на «хорошо» и «отлично», довольные выбором вуза и направления подготовки, проживающие в общежитии и поступающие в вуз по общему конкурсу. Для данного типа в сравнении с другими преобладает поступление по целевому набору. При этом следует отметить, что высокий уровень вовлечённости демонстрируют родители юношей, которые могут быть обеспокоены обязательной службой в армии в Российской Федерации в случае отчисления из университета. Для родителей и студентов возможность полу-

чения отсрочки от службы в армии является значимым фактором при выборе образовательной программы [23].

Второй тип родительского участия «Либеральные» предполагает, что родители дают больше автономии своим детям и интересуются их основными достижениями или проблемами в университете. Родители данного типа меньше других критикуют своих детей-студентов за плохие оценки. «Либеральные» – преимущественно родители девушек, которые обучались в обычной школе на «хорошо» и «отлично», довольные выбором вуза и направления подготовки, поступившие по общему конкурсу, а также в большинстве своём проживающие в общежитии. При этом в данном типе выше доля обучавшихся в гимназиях и тех, кто обучался только на «отлично». Хороший уровень подготовки и высокий уровень успеваемости даёт родителям уверенность в том, что их дети справятся с нагрузкой в университете, и не требуется текущего контроля с их стороны.

Третий тип родителей – «Пассивные» – они не участвуют в образовательном процессе своих детей-студентов. С одной стороны, это может быть связано с высокой загруженностью родителей (т.к. доходы семьи ниже, чем в других группах), а также с отсутствием высшего образования и соответствующего опыта обучения у родителей, с другой стороны, это может объясняться высокой самостоятельностью и ответственностью самих студентов. «Пассивные» – преимущественно родители студентов-юношей, которые обучались в обычной школе на «хорошо» и «отлично», поступающих в вуз по общему конкурсу. В сравнении с другими типами в этой группе меньше родителей «круглых отличников», меньше студентов, довольных и выбором университета, и выбором направления подготовки, они реже обучаются на платной основе и чаще проживают

¹⁰ Различия статистически значимы: $\chi^2(8, N = 4\,645) = 19,05, p = 0,02$.

¹¹ Различия статистически значимы: $\chi^2(6, N = 4\,573) = 21,69, p = 0,001$.

с родителями. Несмотря на то, что родители не проявляют особого участия в образовании своих детей, студенты из данной группы переживают, что плохие оценки приведут к критике со стороны родителей.

Актуальной сегодня является проблема неравенства в доступности высшего образования [24]. Люди, получающие высшее образование в России, представляют собой достаточно гомогенную группу [25]. Данное исследование показало, что все три типа родительского участия достаточно близки по значениям переменных социально-экономического статуса и уровня культурного капитала, однако при этом статистически значимо отличаются.

Несмотря на ценность полученных в работе выводов, данное исследование обладает рядом ограничений, которые связаны с методами сбора данных. Во-первых, выводы этого исследования строятся на основе ответов студентов о поведении их родителей. Возможно, эти данные не в полной мере соответствуют действительности, так как студенты отвечали на вопрос не о себе, а о поведении других людей – родителей. В будущих исследованиях будет релевантно добавить к опросным данным о студентах также ответы и их родителей. Во-вторых, выборка исследования состоит из студентов, которые обучаются в селективных вузах, и их образовательное поведение может существенно отличаться от тех, кто учится в неселективных университетах. В будущем стоит ответить на исследовательские вопросы, поставленные в текущем исследовании, используя расширенную выборку.

Заключение

Родители представляют собой ближайшее социальное окружение для своих детей, поэтому от их участия в образовательном процессе могут зависеть ценностные ориентиры детей-студентов, их мотивация, социализация и академические результаты в университете. По этой причине понимание типов родительского участия способствует

сотрудничеству университета и родителей и может стать важным условием получения высшего образования.

Следует отметить, что, говоря о типах родительского участия в образовательном процессе студентов, необходимо обратить внимание на то, кто является инициатором. Чаще всего в исследованиях рассматривается инициатива самого родителя. Однако инициатором может выступать сам студент, обращаясь к родителям за помощью в определенных ситуациях, либо само образовательное учреждение, привлекая родителей к решению важных проблем [26]. Поэтому вузу важно развивать разнообразные способы взаимодействия с родителями.

Для выстраивания эффективных коммуникаций с родителями и студентами университету важно принимать во внимание отличающиеся приоритеты родителей разных типов. Родители с «беспокойным» типом участия нуждаются в большей степени в оперативной информации для текущего контроля. В первую очередь, это информация о текущей успеваемости и посещаемости. Родители с «доверительным» типом участия преимущественно заинтересованы в получении информации о значимых событиях в образовательном процессе детей (достижения или проблемы), например, итоги сессии, победы в олимпиадах и конкурсах и пр. «Пассивные» родители не принимают участия в университетской жизни своих детей-студентов, что формирует необходимость создания компенсирующей поддержки со стороны университета. К такому виду поддержки можно отнести работу тьюторов учебных групп, психологов, академических руководителей образовательных программ. Предполагается, что изучение процесса коммуникации и разработка способов его оптимизации на основе выделенных типов родительского участия в образовательном процессе станет следующим этапом исследования.

Также важным направлением исследования видится оценка взаимосвязи типов родительского участия и академической успевае-

мости студентов, что не было реализовано на данном этапе, т.к. в опросе принимали участие первокурсники в начале своего образовательного пути в университете. Необходимые данные будут получены после проведения опросов второй волны лонгитюдного исследования.

Литература

1. *Литвинова А.В.* Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагания студентов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 1. С. 59–71. DOI: 10.17759/psyedu.2020120105
2. *Akram A.R., Abidin F.A., Lubis F.Y.* Parental Autonomy Support and Psychological Well-Being in University Students During the COVID-19 Pandemic: The Role of Autonomy Satisfaction // The Open Psychology Journal. 2022. Vol. 15. No. 1. P. 1–8. DOI: 10.2174/18743501-v15-e2208100
3. *Нафтова Н.А., Фатехов А.М.* Переход во взрослость российских миллениалов: на пути от получения образования к обретению ответственности и потере оптимизма? // Мониторинг общественного мнения. 2021. № 4. С. 319–344. DOI: 10.14515/monitoring.2021.4.1832
4. *Кравцова А.Н., Кузинер Е.Н.* Быть взрослым и/или уметь им быть: модели взросления ранних миллениалов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 2. С. 120–139. DOI: 10.14515/monitoring.2022.2.2141
5. *Митрофанова Е.С.* Модели взросления разных поколений россиян // Демографическое обозрение. 2019. Т. 6. № 4. С. 53–82. DOI: 10.17323/demreview.v6i4.10427
6. *Гошин М.Е., Мерцалова Т.А., Груздев И.А.* Типы родительского участия в учебном процессе детей // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 2 (150). С. 282–303. DOI: 10.14515/monitoring.2019.2.13
7. *Богачева А.В., Мальцева С.М., Лужкова Е.А.* Влияние семейного климата на развитие личности современного студента // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 11–17. EDN: AICIRE.
8. *Lamprianou I., Symeou L., Theodorou E.* ‘All we need is love (and money)! What do higher education students want from their families?’ // Research Papers in Education. 2019. Vol. 34. No. 3. P. 352–372. DOI:10.1080/02671522.2018.1452957
9. *Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М.* Университеты в России: как это работает. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 616 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2373-5
10. *Шаброва Н.В.* Взаимодействие студентов и их родителей как фактор минимизации образовательных рисков // Высшее образование в России. 2022. № 4. С. 29–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-29-41
11. *Wartman K.L., Savage M.* Parental Involvement in Higher Education: Understanding the Relationship among Students, Parents, and the Institution // ASHE Higher Education Report. 2008. Т. 33. № 6. С. 1–125. DOI: 10.1002/aehe.3306
12. *Ahmed B., Akhtar S., Ahmed P., Bano S., Jaffar S.* Role of Higher Education Commission in supporting students with lower economic conditions in attaining Higher Education in Pakistan // Ilkogretim Online, 2021. Vol. 20. No. 4. P. 2292–2298. DOI: 10.17051/ilkonline.2021.04.262
13. *Azad M., Rashvand Semiyari S.* Effects of parents’ education and academic involvement on ESP learners’ self-regulation and language achievement: A structural equation modeling analysis // Research in English Language Pedagogy. 2020. Vol. 8. No. 1. P. 43–70. DOI: 10.30486/relp.2019.669077
14. *Hamilton L., Roksa J., Nielsen K.* Providing a “Leg up”: Parental involvement and opportunity hoarding in college // Sociology of Education. 2018. Vol. 91. No. 2. P. 111–131. DOI: 10.1177/00380407187579
15. *Rani P.* A study of parental education and occupation of university students who moved out from uttarakhand state // International Journal of Multidisciplinary Educational Research. 2023. Vol. 12. No. 4(2). P. 55–59. DOI: 2023/12.04.30
16. *Latif M., Abbas S., Anjum R.* Parental Education, Socio-Economic Status, Psychological Well-being, Self-Esteem and Academic Achievement: A Review // Journal of Development and Social Sciences. 2022. Vol. 3. No. 3. P. 437–447. DOI: 10.47205/jdss.2022(3-IV)42
17. *Tan C.Y., Lyu M., Peng B.* Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis // Parenting. 2020. Vol. 20. No. 4. P. 241–287. DOI: 10.1080/15295192.2019.1694836

18. *Fingerman K.L., Cheng Y.P., Kim K., Fung H.H., Han G., Lang F.R., Wagner J.* Parental involvement with college students in Germany, Hong Kong, Korea, and the United States // *Journal of Family Issues*. 2016. Vol. 37. No. 10. P. 1384–1411. DOI: 10.1177/0192513X14541444
 19. *Pinatil L.L., Trinidad C.G.G., Englis G.C., Micoza J.R., Corriente I.C.M., Trinidad G.A.* Parental Involvement and Academic Performance of Education Students in a State University in the Philippines // *Education International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*. 2022. Vol. 5. No. 3. P. 95–99. DOI: 10.51386/25815946/ij sms-v5i3p110
 20. *Singh M., Mabajan P.* Parental involvement and academic achievement: a study on senior secondary students // *UGC Care Listed Journal*. 2021. Vol. 8. No. 29. P. 122–129. URL: https://www.researchgate.net/publication/351049177_PAREN_TAL_INVOLVEMENT_AND_ACADEMIC_ACHIEVEMENT_A_STUDY_ON_SENIOR_SECONDARY_STUDENTS (дата обращения: 14.12.2023).
 21. *Yee Von C., Zhooriyati S.M., Chuan H.M.* The relationship between emotional intelligence (EI), parental involvement and academic performance among University students in Kuala Lumpur and Selangor // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2022. Vol. 12. No. 5. P. 565–577. DOI: 10.6007/IJARBS/v12-i5/13148
 22. *Boonk L., Gijsselaers H.J., Ritzen H., Brand-Gruwel S.* A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement // *Educational Research Review*. 2018. No. 24. P. 10–30. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.02.001
 23. *Константиновский Д.А., Попова Е.С.* Молодёжь в сфере образования: ожидания и мотивация // *Россия реформирующаяся: Ежегодник*. 2017. Вып. 15. С. 154–174. EDN: ZFBEBD.
 24. *Лукина А.А.* Образовательные траектории студентов первого поколения как кейс неравенства в высшем образовании // *Вопросы образования*. 2023. № 2. С. 133–160. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-2-133-160
 25. *Черненко С.Е., Романенко К.Р.* “Обречены на успех”: продвигающая сила школы, роль семьи и неравенство на пути олимпиадников в университет // *Вопросы образования*. 2022. № 3. С. 213–238. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-213-238
 26. *Lara L., Saracostti M.* Effect of parental involvement on children’s academic achievement in Chile // *Frontiers in psychology*. 2019. No. 10. P. 1464. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01464
- Благодарности.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.
- Статья поступила в редакцию 14.12.2023
Принята к публикации 10.01.2024

References

1. Litvinova, A.V. (2020). Psychological Separation from Parents as a Condition for the Development of Students’ Goal-Setting. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological Educational Studies*. Vol. 12, no. 1, pp. 59-71, doi: 10.17759/psyedu.2020120105 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Akram, A. R., Abidin, F. A., Lubis, F. Y. (2022). Parental Autonomy Support and Psychological Well-Being in University Students During the COVID-19 Pandemic: The Role of Autonomy Satisfaction. *The Open Psychology Journal*. Vol. 15, no. 1, pp. 1-8, doi: 10.2174/18743501-v15-e2208100
3. Nartova, N.A., Fatekhov, A.M. (2021). The Transition Into Adulthood of Russian Millennials: On the Way From Getting an Education to Gaining Responsibility and Losing Optimism? *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social’nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 4, pp. 319-344, doi: 10.14515/monitoring.2021.4.1832 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kravtsova, A.N., Kuziner, E.N. (2022). Being and/or Knowing How to Be an Adult: The Growing Up Patterns of Early Millennials. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social’nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 2, pp. 120-139, doi: 10.14515/monitoring.2022.2.2141 (In Russ., abstract in Eng.).

5. Mitrofanova, E.S. (2019). Models of the transition to adulthood of different russian generations. *Demograficheskoe obozrenie = Demographic*. Vol. 6, no. 4, pp. 53-82, doi: 10.17323/demreview.v6i4.10427 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Goshin, M.E., Mertsalova, T.A., Gruzdev, I.A. (2019). Types of parental involvement in children's schooling. *Monitoring obsbchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye pereмены = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 2, pp. 282-303, doi: 10.14515/monitoring.2019.2.13 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Bogacheva, A.V., Maltceva, S.M., Luzhkova, E.A. (2019). The importance of family climate in the development of the modern student's personality. *Innovacionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya = Innovation economy: Prospects for development and improvement*. No. 5 (39), pp. 11-17. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_41228386_82181222.pdf (accessed 16.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Lamprianou, I., Symeou, L., Theodorou, E. (2019). 'All we need is love (and money)! What do higher education students want from their families? *Research Papers in Education*. Vol. 34, no. 3, pp. 352-372, doi: 10.1080/02671522.2018.1452957
9. Kuzminov, Ya., Yudkevich, M. (2021). Universities in Russia: How It Works. M.: Publishing House of the Higher School of Economics, 616 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2373-5 (In Russ.).
10. Shabrova, N.V. (2022). Interaction of University Students and Their Parents as a Factor of Minimizing Educational Risks. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 29-41, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-29-41 (In Russ., abstract in Eng.)
11. Wartman, K.L., Savage, M. (2008). Parental Involvement in Higher Education: Understanding the Relationship among Students, Parents, and the Institution. *ASHE Higher Education Report*. Vol. 33, no. 6, pp. 1-125, doi: 10.1002/aehe.3306
12. Ahmed, B., Akhtar S., Ahmed P., Bano S., Jaffar S. (2021). Role of Higher Education Commission in supporting students with lower economic conditions in attaining Higher Education in Pakistan. *Ilkogretim Online*. Vol. 20, no. 4, pp. 2292-2298, doi: 10.17051/ilkonline.2021.04.262
13. Azad, M., Rashvand Semiyari S. (2020). Effects of parents' education and academic involvement on ESP learners' self-regulation and language achievement: A structural equation modelling analysis. *Research in English Language Pedagogy*. Vol. 8, no. 1, pp. 43-70, doi: 10.30486/relp.2019.669077
14. Hamilton, L., Roksa J., Nielsen K. (2018). Providing a "Leg up": Parental involvement and opportunity hoarding in college. *Sociology of Education*. Vol. 91, no. 2, pp. 111-131, doi: 10.1177/0038040718759
15. Rani, P. (2023). A study of parental education and occupation of university students who moved out from uttarakhand state. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*. Vol. 12, no. 4(2), pp. 55-59, doi: <http://ijmer.in.doi./2023/12.04.30>
16. Latif, M., Abbas S., Anjum R. (2022). Parental Education, Socio-Economic Status, Psychological Well-being, Self-Esteem and Academic Achievement: A Review. *Journal of Development and Social Sciences*. Vol. 3, no. 3, pp. 437-447, doi: 10.47205/jdss.2022(3-IV)42
17. Tan, C. Y., Lyu, M., Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*. Vol. 20, no. 4, pp. 241-287, doi: 10.1080/15295192.2019.1694836
18. Fingerman, K. L., Cheng, Y. P., Kim, K., Fung, H. H., Han, G., Lang, F. R., Wagner, J. (2016). Parental involvement with college students in Germany, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of Family Issues*. Vol. 37, no. 10, pp. 1384-1411, doi: 10.1177/0192513X14541444
19. Pinatil, L. L., Trinidad, C. G. G., Englis, G. C., Micoza, J. R., Corriente, I. C. M., Trinidad, G. A. (2022). Parental Involvement and Academic Performance of Education Students in a State University in the Philippines. *Education International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*. Vol. 5, no. 3, pp. 95-99, doi: 10.51386/25815946/ijsms-v5i3p110

20. Singh, M., Mahajan, P. (2021). Parental involvement and academic achievement: a study on senior secondary students. *UGC Care Listed Journal*. Vol. 8, no. 29, pp. 122-129. Available at: https://www.researchgate.net/publication/351049177_PARENTAL_INVOLVEMENT_AND_ACADEMIC_ACHIEVEMENT_A_STUDY_ON_SENIOR_SECONDARY_STUDENTS (accessed 14.12.2023).
21. Yee Von, C., Zhooriyati, S. M., Chuan, H. M. (2022). The relationship between emotional intelligence (EI), parental involvement and academic performance among University students in Kuala Lumpur and Selangor. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. Vol. 12, no. 5, pp. 565-577, doi: 10.6007/IJARBS/v12-i5/13148
22. Boonk, L., Gijsselaers, H.J., Ritzen, H., Brand-Gruwel, S. A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*. 2018. No. 24, pp. 10-30, doi: 10.1016/j.edurev.2018.02.001
23. Konstantinovskiy, D.L., Popova, E.S. (2017). Youth and education: Expectation and motivation. *Rossiya reformiruyushchayasya = Russia Reforming*. No. 15, pp. 154-174. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29933959_55860726.pdf (accessed 14.12.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
24. Lukina, A.A. (2023). Educational Trajectories of First-Generation Students as a Case of Inequality in Higher Education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 133-160, doi: 10.17323/1814-9545-2023-2-133-160 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Chernenko, S.E., Romanenko K.R. (2022). "Doomed to Success": Promoting School Power, Role of the Family, and Inequality on the Way of the Olympiads Winners to University. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 213-238, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-213-238 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Lara, L., Saracostti M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*. No. 10, 1464, doi: 10.3389/fpsyg.2019.01464

Acknowledgement. The study was carried out within framework of HSE Fundamental Research Program.

The paper was submitted 14.12.2023

Accepted for publication 10.01.2024



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

Продвижение патриотической повестки в социальных медиа среди российской студенческой молодёжи

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-44-67

Парма Роман Васильевич – канд. полит. наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра политических исследований, заместитель руководителя Департамента политологии по научной работе, ORCID: 0000-0002-3413-4264, SPIN-код: 7048-0313, rvparma@fa.ru
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия
Адрес: 125993, г. Москва, Ленинградский пр-т, 49/2

Аннотация. Целью исследования является сопоставление патриотических настроений в социальной группе студенческой молодёжи, отражаемых в данных динамики общественного мнения и в информационных потоках социальных медиа. Методология исследования была построена на основе когнитивного и сетевого подходов к рассмотрению общественных процессов. Для определения содержания и интенсивности воздействия противостоящих друг другу патриотического и антипатриотического потоков информации в российском сегменте социальных медиа на общественные ценности и установки студенческой молодёжи были использованы методы анализа открытых социологических и статистических данных, когнитивное картирование контента и автоматизированный социально-медийный анализ. Результаты исследования выявили высокую интенсивность информационного давления антипатриотического потока информации в цифровой среде коммуникаций на аудиторию студенческой молодёжи. Социологические данные показали абсолютное доминирование патриотических настроений в молодёжной среде, но анализ информационных потоков выявил широкое распространение в социальных сетях антипатриотических нарративов и дискурсов. Студенческие сообщества сторонников патриотической идеи отличаются от противников значительно большей численностью, но значительно меньшей степенью активности в производстве и продвижении смыслового контента в пространстве социальных медиа. В российском сегменте социальных медиа пока не сформирована развитая сетевая инфраструктура, включающая лидеров общественного мнения и эффективные площадки трансляции патриотического контента. Эмпирическое исследование информационных потоков показало, что вузы не входят в перечень площадок продвижения патриотической повестки. Исходя из задачи реализации патриотического воспитания молодёжи, основная проблема российских университетов состоит в технологической и идейной оторванности от студенческой аудитории, погружённой в цифровую среду коммуникаций. Данные обстоятельства выявляют институциональные проблемы в реализации государственной политики воспитания молодёжи в условиях экзистенциального вызова.

Ключевые слова: патриотизм, студенческая молодёжь, информационные потоки, общественное мнение, ценностные установки, политическая консолидация, повестка дня, социальные медиа

Для цитирования. Парма Р.В. Продвижение патриотической повестки в социальных медиа среди российской студенческой молодёжи // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 44–67. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-44-67

Promoting the Patriotic Agenda on Social Media among Russian Students

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-44-67

Roman V. Parma – Cand. Sci. (Political Science), Leading Researcher at the Center for Political Research, Deputy Head for Research of the Political Science Department, ORCID: 0000-0002-3413-4264, SPIN code: 7048-0313, rvparma@fa.ru

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

Address: 49/2, Leningradsky Prospect, Moscow, 125167 Russia

Abstract. The study aims to compare patriotic attitudes among the social group of student youth, as reflected in public opinion dynamics and social media information flows. The research methodology was based on cognitive and network approaches to examining social processes. The methods of open sociological and statistical data analysis, cognitive content mapping and automated social media analysis were used to determine the content and intensity of the impact of opposing patriotic and anti-patriotic information flows in the Russian segment of social media on the social values and attitudes of student youth. The results of the study revealed a high intensity of information pressure of anti-patriotic information flow in the digital communications environment on the audience of student youth. The sociological data indicates a strong prevalence of patriotic attitudes among the youth, however, analysis of information flows reveals the widespread presence of anti-patriotic narratives and discourses on social networks. The student communities of supporters of the patriotic idea differ from the opponents in that they are much more numerous, but much less active in producing and promoting semantic content in the social media space. The social media segment in Russia lacks a well-developed network infrastructure, including opinion leaders and effective platforms for broadcasting patriotic content. The empirical study of information flows has shown that universities are not on the list of platforms for promoting the patriotic agenda. Russian universities face a significant challenge in implementing patriotic education for the youth due to their technological and ideological detachment from students who are immersed in the digital communication environment. These circumstances reveal institutional issues with implementing the state policy of youth development in the face of existential challenges.

Keywords: patriotism, student youth, information flows, public opinion, value systems, political consolidation, agenda, social media

For citation. Parma, R.V. (2024). Promoting the Patriotic Agenda on Social Media among Russian Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 44-67, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-44-67 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

За последние годы идеология функционирования российской системы образования претерпела кардинальные изменения. Стоящие перед страной вызовы обусловили процесс смены парадигмы образования. В государственной политике либеральное видение системы образования, ориентированное на следование западным стандартам и встраивание в глобальный мир, трансформируется в консервативное понимание, основанное на необходимости обеспечения национальной безопасности и внутреннего развития. Приоритеты образования смещаются от целеполагания к предназначению, а понимание сущности деятельности – от оказания услуг к долгу служения. Утилитарное представление результата образования как обучения квалифицированных потребителей-индивидуалистов уступает место социальному пониманию необходимости воспитания идейных граждан – патриотов страны. Поворотным моментом в смене ценностной парадигмы стало внесение поправок в 2020 г. в федеральный закон, регулирующий общественные отношения в сфере образования. Если определение образования в законе не претерпело изменений, то одна из её составляющих воспитание было существенно расширено. Духовно-нравственное развитие личности в соответствии с общественными нормами дополнено положениями о необходимости «формирования у обучающихся чувств патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отно-

шения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде»¹. Поправки регламентировали обязательное внесение в образовательные программы всех уровней, включая программы бакалавриата и специалитета вузов, компонентов воспитания обучающихся, а также обязательное проведение мероприятий в соответствии с календарным планом воспитательной работы.

Стратегия национальной безопасности России в рамках достижения цели сбережения народа и развития человеческого потенциала обозначает задачу образования на основе духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей. Отправными ценностями выступают жизнь и достоинство человека. Весьма значительно представлены политические ценности, такие как права и свободы человека, патриотизм и гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, историческая память и единство народов России². В настоящее время российская государственная политика официально ориентирована на противодействие «чуждой российскому народу и разрушительной для российского общества системы идей и ценностей»³, культивирующей на основе западной системы ценностей эгоизм, индивидуализм, космополитизм, безнравственность и нетрадиционные сексуальные отношения. В формировании общественного мировоззрения патриотизм выступает важным элементом воспроизводимой системы традиционных ценностей. Провозглашённый курс на сохранение традиционных ценностей предпо-

¹ Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 17.12.2023).

² Указ Президента РФ от 02 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 17.12.2023).

³ Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения 17.12.2023).

лагает укрепление образования и воспитания молодёжи, а также усиление влияния средств массовой информации и коммуникаций. Государственная политика по продвижению традиционных ценностей в обществе обозначает необходимость усовершенствования форм и методов воспитания и образования молодёжи. Способами формирования патриотизма обозначается гражданское воспитание посредством преемственности поколений, реализации общественных проектов и сохранения историко-культурного наследия.

Большинство исследователей сходится во мнении, что патриотизм граждан формируется в процессе социализации под влиянием таких социальных институтов как семья, образовательные учреждения, армия, религиозные и общественные организации, политические партии и СМИ [1]. В современном обществе основными факторами формирования патриотизма у молодого поколения становятся как взаимодействие в социальной среде, так и в цифровой среде коммуникаций. Усвоение патриотических ценностей молодёжью стало происходить на уровне самостоятельной идентификации индивидов, лишённой выраженной идеологической коннотации и рамок политических программ. Формирование ценностей патриотизма у молодёжи всё больше происходит в процессе взаимодействия и донесения исторических и культурных ценностей через релевантные каналы и формы медиа-потребления [2].

Концепт патриотизма образуется в рамках циркуляции дискурса на обыденном и научном полях информации. В свою очередь патриотический дискурс формируется при реализации символической политики такими акторами, как государственные ведомства, медиа и публичные интеллектуалы [3]. Патриотизм, тесно связанный с идентичностью, структурируется в ценностно-символическом пространстве общества, которое во многом зависит от информационной по-

вестки дня, транслируемой традиционными СМИ и цифровыми коммуникациями. Однако наблюдаемое внедрение в массовое сознание символики противостояния и агрессии, обостряя расколы в обществе, препятствует становлению российской идентичности [4]. Исследователи считают, что важнейшим фактором, меняющим коренным образом отношение молодёжи к патриотизму, выступает продвигаемая идейная позиция посредством массовых коммуникаций [5]. Широкое освещение данной тематики, прежде всего, в Интернете, создающей информационный фон, способствует патриотическому воспитанию молодёжи, сохраняя историческую память и поддерживая культурную преемственность поколений [6].

В современном обществе востребованным форматом патриотического воспитания студенческой молодёжи становится цифровизация деятельности некоммерческих организаций (НКО) и дополнительного образования. Онлайн форматы проведения патриотических мероприятий после периода пандемии приобрели массовый характер. Отдельные исследователи отмечают, что платформы социальных медиа могут стать действенными каналами патриотического просвещения и воспитания. Патриотический контент признаётся важным способом формирования мировоззрения молодёжи [7]. Технологии *SMM*⁴ позволяют создавать и продвигать группы наставников в социальных сетях. Патриотические объединения и сообщества стали активно использовать цифровые коммуникации для распространения информации, привлечения сторонников и координации деятельности, реализации инициатив в онлайн и офлайн пространствах [8]. Методические рекомендации профильных государственных структур по патриотическому воспитанию предусматривают активную работу в информационном пространстве посредством формирования позитивного контента, освещение интересных

⁴ SMM (Social Media Marketing) – продвижение бренда в социальных сетях.

событий и явлений общественной жизни, а также противодействие манипуляциям, пропаганде насилия и экстремизма, насаждению деструктивных ценностей и поведенческих моделей, развитие критического мышления и медиа культуры⁵.

Между тем некоторые исследователи видят угрозы для общества в использовании цифровых каналов коммуникации, которые сформировали информационное пространство, способствующее массовому насаждению пороков и детабузации. Цифровой контент в социальных медиа разрушает систему логического мышления человека, его способность рационально мыслить. Контент в цифровом пространстве размещается бессистемно, предоставляя возможность освоить фрагментированные знания без должной самостоятельной рефлексии и критического мышления. Социальные медиа не приспособлены для серьёзного обсуждения общественных проблем. Следствием негативного влияния цифровых коммуникаций стала атомизация гражданского общества и диффузия национальной идентичности [9]. Согласно экспертным мнениям, цифровизация общества приводит к падению уровня политической культуры граждан, способствуя формированию социальной инфантильности, снижению уровня дискуссий по общественно значимым проблемам, отчуждению от политического участия, закреплению массовых стереотипов, распространению фейковой информации и манипулятивному воздействию искусственного интеллекта. Цифровые коммуникации повышают степень пропагандистского влияния на общественное сознание, подменяя традиционные ценности и подвергая индивидов маргинализации [10].

Исследования интенсивности распространения контента в социальных медиа вы-

являют направленное стимулирование протестной мобилизации, прежде всего, в группе молодых пользователей, которые в процессе взаимодействия формируют систему ценностей и воспринимают модели поведения [11]. В настоящее время в условиях международной напряжённости студенческая молодёжь выступает одной из ключевых целевых групп в информационном потоке политической мобилизации протестных действий и дискредитации власти на российском поле социально-медийной коммуникации [12]. Российская молодёжь стала адресной группой-мишенью внешнего информационного давления, оказываемого посредством модерации распространения «подрывного контента» в сетевых сообществах, образуемых в цифровом пространстве коммуникаций [13]. Таким образом, возникает исследовательская необходимость соотнести уровень патриотических настроений среди российской молодёжи студенческого возраста и интенсивность воздействия на неё информационных потоков, формирующих политическое мировоззрение поколения.

Цель данного исследования состоит в сопоставлении патриотических настроений в социальной группе студенческой молодёжи, отражаемых в данных динамики общественного мнения и в информационных потоках социальных медиа.

Методология исследования

Различные положения исследований, продиктованные скорее идеологическими пристрастиями автора, подвигают рассмотреть воздействие информационных потоков цифровой среды коммуникаций на формирование патриотических ценностей и представлений среди студенческой молодёжи с точки зрения разных теоретических подходов. Методология проведённого ис-

⁵ Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Методические рекомендации. Федеральное агентство по делам молодёжи. ФГБУ «Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодёжи». 2022. С. 31-32. URL: <https://www.rccpw.pf/wp-content/uploads/2022/12/Metodicheskie-rekomendatsii-po-Osnovam-patrioticheskogo-vozpitanija-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf> (дата обращения 17.12.2023).

следования основывалась на когнитивном [14] и сетевом подходах [15] к анализу общественных процессов. В контексте темы исследования когнитивный подход состоит в индивидуальном восприятии информационных потоков посредством сознания, в котором происходит формирование мировоззрения и картины мира. В свою очередь сетевой подход состоит в образовании связей между индивидами и институтами в процессе взаимодействия.

Для определения эффектов воздействия информационных потоков в цифровой среде коммуникации на патриотические настроения среди студенческой молодёжи были избраны следующие методы исследования:

- анализ социологических данных медиапотребления и ценностей патриотизма ведущих российских центров изучения общественного мнения;
- когнитивное картирование информационных потоков патриотической и антипатриотической направленности в социальных медиа;
- автоматизированный социально-медицинский анализ информационных потоков патриотической и антипатриотической направленности.

Цифровая среда и патриотические ценности

Социологические исследования общественного мнения позволяют определять предпочтения как среди населения в целом, так и в отдельных социальных группах. Согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) 2022 г., среди всех российских граждан преобладает гибридный тип медиапотребления – большинство (53%) несколько раз в неделю как смотрят телевизор, так и пользуются Интернетом. Тогда как абсолютное большинство (66%) студенческой молодёжи

относится к активным пользователям цифровых коммуникаций – находится в Интернете практически в ежедневном режиме и редко смотрит телевизор. Гибридной модели потребления следует около трети студенческой молодёжи (32%)⁶. Цифровые коммуникации, включающие Интернет, социальные медиа и мессенджеры, являются для студенческой молодёжи главным каналом получения информации. Остальные источники информации находятся на периферии предпочтений в медиапотреблении молодёжи. Исходя из приоритетности каналов коммуникации, молодёжь характеризуется как «цифровое поколение», а пожилые как «поколение телевидения».

Результаты социологического опроса ВЦИОМ позволяют выявить возрастные различия в каналах получения информации. Если среди населения от 18 лет и старше телевидение и Интернет оспаривают между собой статус главного источника новостей о событиях в стране (42% и 41%, соответственно), то молодёжь отдаёт явное предпочтение цифровым коммуникациям в получении информации и общении с окружающими. Абсолютное большинство (73%) молодёжи студенческого возраста 18–24 года получало новости о событиях в стране в Интернете, из более четверти (28%) на информационных сайтах и около половины (45%) в социальных сетях. Остальными доступными каналами получения новостей студенческая молодёжь пользовалась крайне ограничено, так аудитория телевидения оказалась значительно меньше (11%). Среди молодёжи рабочего возраста 25–34 лет Интернет (60%) остаётся предпочтительным информационным каналом, но возрастает значение телевидения как источника информации (19%). В сравнении с молодёжью старшее поколение значительно больше предпочи-

⁶ Тренды медиапотребления. 6 октября 2022 г. (Всероссийский телефонный опрос «ВЦИОМ-Спутник». 1600 респондентов. 19–25 сентября 2022 г.). URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/trendy-mediapotrebleniya-2022> (дата обращения 17.12.2023).

Таблица 1

Источники информации и доверие к ним в возрастных группах российских граждан
Из каких обозначенных источников вы чаще всего узнаете новости, информацию? (любое число
ответов) | Есть ли среди обозначенных источников те, которым вы доверяете больше остальных?
(не более трёх ответов), % (ФОМ, 2023)

Table 1

Sources of information and trust in them among age groups of Russian citizens, % (POF, 2023)

Источники новостей и информации	Распределение источников по возрастным группам					Распределение доверия к источникам по возрастным группам				
	В целом	18-30 лет	31-45 лет	46-60 лет	старше 60 лет	В целом	18-30 лет	31-45 лет	46-60 лет	старше 60 лет
<i>Доли зрнут</i>	100	20	29	24	27	100	20	29	24	27
Телевидение	55	21	44	65	83	40	21	30	40	61
Радио	8	2	5	8	13	7	3	7	7	10
Печатная пресса (газеты, журналы)	7	1	2	5	17	7	4	5	7	11
Новостные сайты в интернете	42	57	52	38	25	24	36	30	23	12
Форумы, блоги, социальные сети, мессенджеры	28	51	39	19	10	17	36	22	10	4
Разговоры с родственниками, друзьями, знакомыми	17	21	17	16	16	13	16	14	11	11
Другое	1	2	1	1	0	1	0	2	1	0
Нет источников информации, которым доверяю больше	–	–	–	–	–	22	23	26	22	18
Затрудняюсь ответить	1	1	2	1	0	4	3	4	6	4

тает получать новостную информацию из телевизионных каналов⁷.

По данным Фонда «Общественное мнение» (ФОМ) (табл. 1), в 2023 г. среди всего российского населения телевидение (55%) оставалось основным источником новостей и информации, опережая информационные сайты (42%) и социальные медиа (28%). При этом телевидение продолжает пользоваться сравнительно более высоким уровнем доверия (40%), значительно превосходя как информационные сайты (24%), так и социальные медиа (17%). Однако среди молодёжной аудитории информационные предпочтения выглядят иначе. Большая часть молодёжи получает новости из сообщений информа-

ционных сайтов (57%) и социальных медиа (51%). Молодёжная аудитория этим источникам новостей и информации доверяет значительно больше (36% и 36%, соответственно), чем сообщениям телевидения (21%) и окружения (16%)⁸.

По данным цифровой статистики *Mediascope* (рис. 1), практически все пользователи молодёжного возраста ежедневно заходят в Интернет. Молодёжь среди возрастных групп наиболее интенсивно использует цифровое пространство коммуникаций для получения информации, развлечений и общения. Интенсивность пользования Интернетом более точно характеризует индикатор времени «погружения». Каждый из

⁷ Медиапотребление и активность в Интернете. 23 сентября 2021 г. (Всероссийский опрос «ВЦИОМ-Спутник» 20 сентября 2021 г. 1600 респондентов от 18 лет). URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/mediapotreblenie-i-aktivnost-v-internete> (дата обращения 17.12.2023).

⁸ Новостная информация и телевидение. 28 июля 2023 г. (Всероссийский поквартальный опрос «ФОМ-нибус» 7–9 июля 2023 г. 1500 респондентов от 18 лет). URL: <https://fom.ru/SMI-i-internet/14902> (дата обращения 17.12.2023).

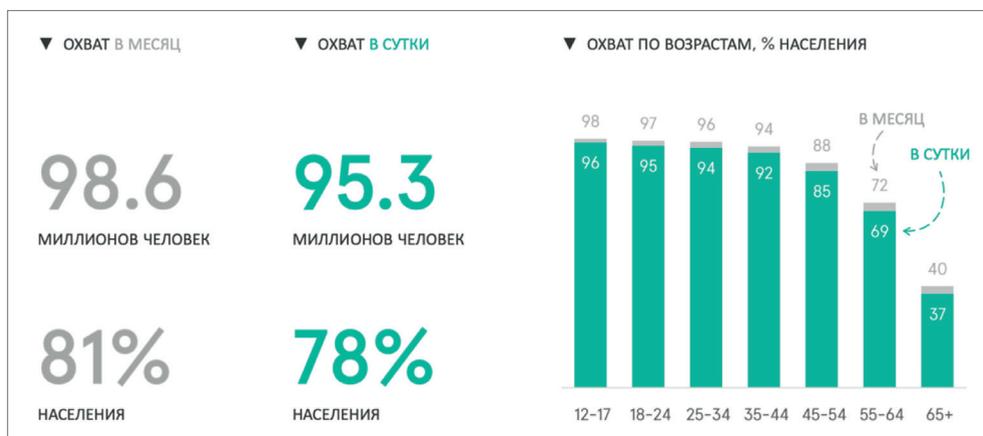


Рис. 1. Аудитория Интернета в возрастных группах российских граждан (*Mediascope*, январь 2023)
 Fig. 1. Internet audience in age groups of Russian citizens (*Mediascope*, январь 2023)

россиян в среднем в день в октябре 2023 г. проводил в сети Интернет 4 часа 17 минут. Причём в сопоставлении с предыдущим годом время пользования Интернетом заметно увеличилось. Возрастные группы значительно различаются по времени нахождения в Интернете. Среди молодёжи студенческого возраста время «цифрового дайвинга» в Интернете в 2023 г. превысило 6 часов. Для сравнения, среди молодёжи рабочего возраста время в Интернете составило 5 часов в день⁹.

По социологическим данным ВЦИОМ, в середине 2023 г. абсолютное большинство (86%) россиян пользуются как минимум одной цифровой платформой социальных медиа или мессенджером практически в ежедневном режиме. Среди студенческой молодёжи 18–24 лет почти все (92%) пользуются данными цифровыми коммуникациями. В среднем пользователи более 4 часов 30 минут в день регулярно проводят в социальных сетях (ВКонтакте, Одноклассники и

др.) и мессенджерах (Telegram, WhatsApp и др.). Тогда как студенческая молодёжь 18–24 лет проводит в социальных медиа почти в два раза больше – 8 часов 12 минут в день¹⁰. Таким образом, учитывая охват, время и каналы коммуникации, цифровая среда оказывает на молодёжь студенческого возраста сильнейшее воздействие, обуславливая значительное влияние на формирование мировоззрения молодого поколения.

По данным ВЦИОМ, в 2023 г. подавляющее большинство (91%, их них 52% – безусловно, 39% – скорее всего) российских граждан считают себя патриотами страны. Среди студенческой молодёжи патриотическая самоидентификация несколько ниже (85%) и менее категоричнее (42% – безусловно, 43% – скорее всего), лишь немногие (9%) не относят себя к патриотам страны. В целом для российских граждан любовь к Родине, как наиболее распространённая характеристика сущности патриотизма, заключается, прежде всего, в заботе о семье и близких

⁹ Аудитория медиа (*Mediascope Cross Web*, РФ, 12+, Desktop & Mobile, апрель 2023 г.). URL: https://mediascope.net/upload/iblock/f21/xyjbw9027e0a4w237oauwfgs70ioljvm/Mediatrendy_May_2023_YA.Yeda.pdf (дата обращения 17.12.2023).

¹⁰ Социальные сети и мессенджеры: вовлечённость и предпочтения. 10 августа 2023 г. (Всероссийский Интернет-опрос «ВЦИОМ-Онлайн» 22-24 июля 2023 г. 1600 респондентов от 18 лет). URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/socialnye-seti-i-messendzhery-vovlechnost-i-predpochtenija> (дата обращения 17.12.2023).

(16%), в тёплом отношении к месту рождения (15%). Среди студенческой молодёжи любовь к Родине проявляется в большей степени в знании истории, культуры и традиций (18%), а также во вкладе в развитие и процветание страны (16%). Если в целом российские граждане более склонны рассматривать патриотизм как работу на благополучие страны, то молодёжь отдаёт предпочтение более пассивным проявлениям патриотизма, таким как правдивая информация и стремление к улучшениям¹¹.

По данным ФОМ, в 2023 г. среди российских граждан также абсолютное большинство (84%) считало себя патриотами, среди молодёжи таких было немногим меньше (79%). Молодые граждане более категоричны (81%) в том, что патриотизм – это сугубо дело каждого, тогда как среди всех граждан в этом убеждены несколько меньшая часть (63%). Важно, что в представлении российских граждан значение воспитания в формировании патриотов выглядит неоднозначно. Так половина (54%) граждан считает, что патриотов формирует целенаправленное воспитание, но весомая часть (38%) отказывает патриотическому воспитанию в ключевой роли, видя иные причины. Среди молодёжи мнения разделились – около половины (48%) принижает значение патриотического воспитания, а сопоставимая часть (45%) его превозносит. В возрастных группах прослеживается закономерность, чем старше поколение, тем большее значение придаётся патриотическому воспитанию¹².

Таким образом, социологические данные показывают доминирование среди студенческой молодёжи патриотических настроений, хотя они и несколько ниже, чем среди старших поколений российских граждан. При этом следует отметить, что пул вопросов, выявляющих уровень патриотизма в обще-

стве, носит выраженный социально одобряемый характер. На динамику патриотических настроений в обществе влияет целый ряд факторов, одним из которых выступает содержание и интенсивность информационных потоков в цифровой среде коммуникаций, которые могут способствовать как согласию, так и разделению общества в зависимости от направленности.

Когнитивное картирование информационных потоков

Для исследования патриотических информационных потоков среди студенческой молодёжи в российском сегменте социальных медиа, а также противопоставленных антипатриотических потоков были использованы методы социально-медийной предиктивной аналитики. На первом этапе когнитивного картирования контента были определены содержательные и технологические компоненты информационных потоков патриотической и антипатриотической направленности студенческой молодёжи современной России в социальных медиа. На основе полученных данных указанные сегменты сравнивались по индикаторам наполнения, направленности, механизмов взаимодействия с массовой аудиторией, а также их функциональности в цифровом пространстве. Когнитивное картирование цифрового контента реализовано исходя из выделения двух сегментов общественно-политических информационных потоков в российской студенческой среде: 1) патриотической направленности (обладающего системным, лояльным, прогосударственным и формальным характером); 2) антипатриотической направленности (обладающего, соответственно, несистемным, протестным, негосударственным и неформальным характером). Кроме того, на этапе когнитивного карти-

¹¹ Патриотизм: мониторинг. 11 апреля 2023 г. (Всероссийский телефонный опрос «ВЦИОМ-Спутник» 28 марта 2023 г. 1600 респондентов в возрасте от 18 лет). URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/patriotizm-monitoring> (дата обращения 17.12.2023).

¹² Патриотизм и патриоты (Всероссийский поквартальный опрос «ФОМнибус» 26–28 мая 2023 г. 1500 респондентов от 18 лет). URL: <https://fom.ru/TSennosti/14882> (дата обращения 17.12.2023).

рования происходил сбор лингвистических маркеров – единиц анализа для следующего этапа работы – киберметрического анализа, включающего проведение автоматизированного мониторинга социальных медиа и аккумуляцию больших массивов цифровых данных для последующей обработки и интерпретации.

В качестве источников информационных материалов патриотического потока были отобраны официальные цифровые сообщества крупнейших российских университетов в социальной сети «ВКонтакте» совокупным объёмом аудитории 828 тыс. пользователей. Для достижения большей региональной дифференциации в выборку вошли 10 федеральных университетов (БФУ им. И. Канта, ДВФУ, КФУ, САФУ им. М.В. Ломоносова, СВФУ им. М.К. Аммосова, СКФУ, СФУ, ЮФУ, УрФУ им. Б.Н. Ельцина, КФУ им. В.И. Вернадского), а также пять крупных вузов Москвы и Санкт-Петербурга (МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, НИУ ВШЭ, РАНХиГС, Финансовый университет). Источниками антипатриотического контента выступили различные цифровые площадки, объединения и движения студенческой молодёжи соответствующей направленности или аффилированные со студенческими/межвузовскими площадками в мессенджере «Telegram» совокупным объёмом аудитории 435 тыс. пользователей. Выборочная совокупность составила 1200 публикаций с равной представленностью обоих сегментов. Глубина анализа составила 12 месяцев (01.09.2022 – 01.09.2023). Механизм отбора публикаций подчиняется целевому принципу в соответствии с предметом исследования в течение всего периода, котируемый по месяцам. Для сбора данных разработаны матрицы когнитивного картирования для каждого сегмента, включающие в себя два блока показателей: содержательный, ориентированный на поиск значимых дискурсивных, ценностных и смысловых характеристик; а также технологический, направленный на выявление особенностей и эффективности использования различ-

ных форматов взаимодействия с аудиторией. Обработка собранного массива данных проведена посредством пакета *IBM SPSS Statistics 23.0* с использованием осевого, кросс-табуляционного и корреляционного видов анализа.

По результатам сбора и обработки цифровых данных определены базовые ценности, репрезентированные в информационных потоках патриотической и антипатриотической направленности. Доминирующей ценностью в обоих потоках является безопасность. В условиях проведения специальной военной операции на Украине продвижение как патриотических, так и антипатриотических установок среди студенческой молодёжи базируется на ценности жизни, составляющей идейное ядро для данной социальной группы. В то же время, на уровне резерва и периферии наблюдается явный дисбаланс, который является точкой ценностной дифференциации информационных потоков. В патриотических материалах репрезентированы в большей степени ценности государственности и единства, в антипатриотическом – ценности индивидуальности и самовыражения, а также справедливости и собственного достоинства. Таким образом, ценностный раскол между патриотическим и антипатриотическим сегментом в цифровой среде проходит через отношение к государству как институту и субъекту публичной политики. При этом весьма устоявшийся раскол по линии «индивидуальный/коллективный» выражен значительно слабее – это отчётливо наблюдается по соотношению ценностей справедливости / достоинства, творчества / самовыражения, комфорта / удовольствия в цифровых материалах.

Для понимания содержания категорий «патриотизм» и «антипатриотизм» в текстовом контенте были проанализированы их смысловые установки (табл. 2). Для патриотического контента студенческой молодёжи свойственно чёткое разделение смыслового содержания на активное (готовность сражаться с оружием за свою страну, жертво-

Таблица 2

Формируемая смысловая основа патриотизма в исследуемых материалах

Table 2

The semantic basis of patriotism formed in the materials studied

Смысловая установка	Представленность, %
Ощущение себя частью страны	27
Готовность сражаться с оружием за страну	26
Активность во благо страны	20
Действия по улучшению дел в стране	17
Защита страны от любых нападков и обвинений	10

вать собой; готовность действовать для улучшения дел в стране) и пассивное (публичная защита страны от нападков и обвинений; образ жизни, прославляющий процветание и благо для страны; ощущение себя частью страны). Последние смысловые основы доминируют в общем объёме патриотического контента. Подобные материалы не подразумевают конкретных действий в той или иной форме, направленных на защиту государства или любую другую практическую деятельность. Чаще всего под патриотизмом понимается определённое состояние, образ жизни или публичная позиция, подтверждающая намерения думать, действовать в интересах страны, а также ощущать себя её составной частью. Такое понимание патриотизма не предполагает реализацию практических действий, направленных либо на защиту государства в любых обстоятельствах, либо на улучшение дел в стране, касающихся не только конкретного человека, но и всего общества в целом.

Центральным объектом выражения патриотизма среди студенческой молодёжи в информационных потоках является многовековая история и богатая культура, русский язык (26%) как элемент сплочения и консолидации многонационального народа (рис. 2). Довольно распространёнными объектами являются: страна, Отечество и государство (24%); его символы, народ, граждане и общество (17%). Несколько меньше представлены смысловые категории «малая родина» (15%), а также «вооружённые силы» (15%). На периферии в контексте трансля-

ции патриотизма в социальных медиа оказались «семья, дом и близкие» (3%). Более подробный анализ объектов выражения патриотизма демонстрирует активизация смыслов на персональном уровне, а также на уровне всего государства. Причина дисфункциональности продвижения в информационных потоках российского студенчества патриотических установок заключается в слабой привязке к персональным категориям, наиболее близким, знакомым и понятным пользователям смыслам, связанным, в первую очередь, с семьёй и близкими. Данная закономерность прослеживается и на ценностном уровне, где семья и дети остаются на периферии ценностной структуры, а обращения к этим объектам в информационных потоках сведены к минимуму.

В информационном потоке антипатриотизма массовой аудитории предлагается большее разнообразие смысловых основ, которые, тем не менее, являются более однородными и воплощаются в различных формах непосредственной активности, формируют своеобразный «образ борьбы» и конкретные ожидаемые результаты (табл. 3). Основным объектом является сопротивление и противоборство с «политическим режимом», который представляется долгом и обязанностью гражданина, сопрячающегося к судьбе своей страны и принимающего современные неолиберальные ценности и прозападные взгляды. Противопоставление действующей власти и институтов российскому обществу является содержательной основной подобных материалов и общей

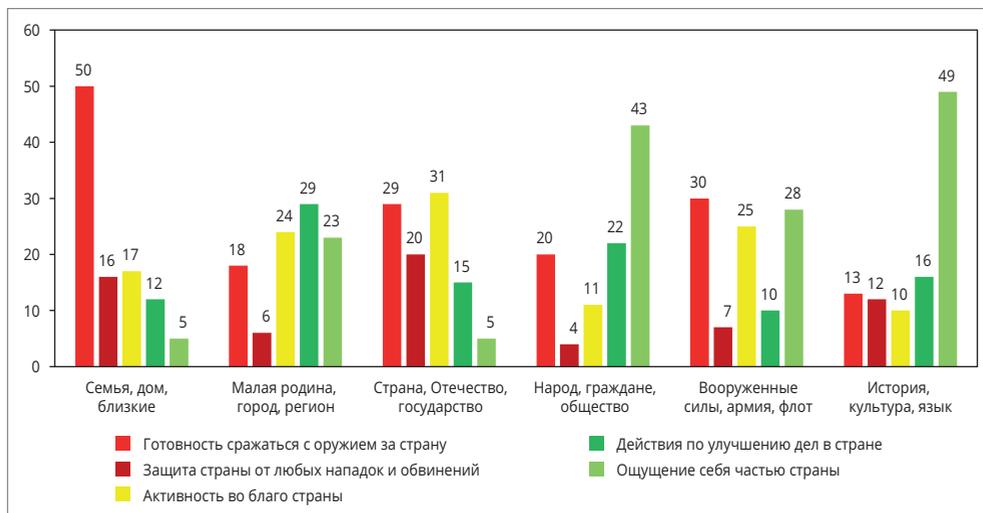


Рис. 2. Характеристика объектов патриотизма в информационных потоках в зависимости от транслируемой смысловой основы, %

Fig. 2. Characteristics of objects of patriotism in information flows depending on the semantic basis being transmitted, %

Таблица 3

Смысловая основа антипатриотизма в информационном потоке

Table 3

The semantic basis of antipatriotism in the information flow

Смысловая установка	Представленность, %
Борьба с коррупцией, нарушениями прав человека и «произволом власти»	28
Выступление против действующей власти, борьба с «кровавым режимом»	16
Противодействие «российской агрессии», борьба за «мир, основанный на правилах»	16
Борьба с «имперскими амбициями» России, её разделение на части	16
Встраивание России в западный мир, усвоение западных ценностей и норм	12
Выступление против «дремучего народа» и «рабского сознания»	8
Построение «свободного, независимого и справедливого общества»	4

смысловой линией. Лишь в небольшом объёме контента содержится полная отстройка от российского общества как такового, формируется образ «дремучего народа», «рабов» и «орков», не имеющих цивилизованного будущего. Даже в материалах, репрезентирующих дискурсы так называемого антиколониализма и продвигающих идеи распада государства на множество автономных и независимых частей, нет явных отсылок к гражданам, подобная идея также выстраивается вокруг противопоставления, а в некоторых случаях агрессии и ненави-

сти к действующей власти. Примечателен тот факт, что доминирующей смысловой основой антипатриотизма выступает защита прав человека и соблюдение законности, обращённые зачастую к целевой группе – студенческим активистам и студенчеству в целом. В таком случае, определяется явное противоречие между продвижением законности, соблюдением базовых нормативных процедур и призывами к фактическому слоому государственной системы и проявлению неконвенциональных форм активности в различных формах.

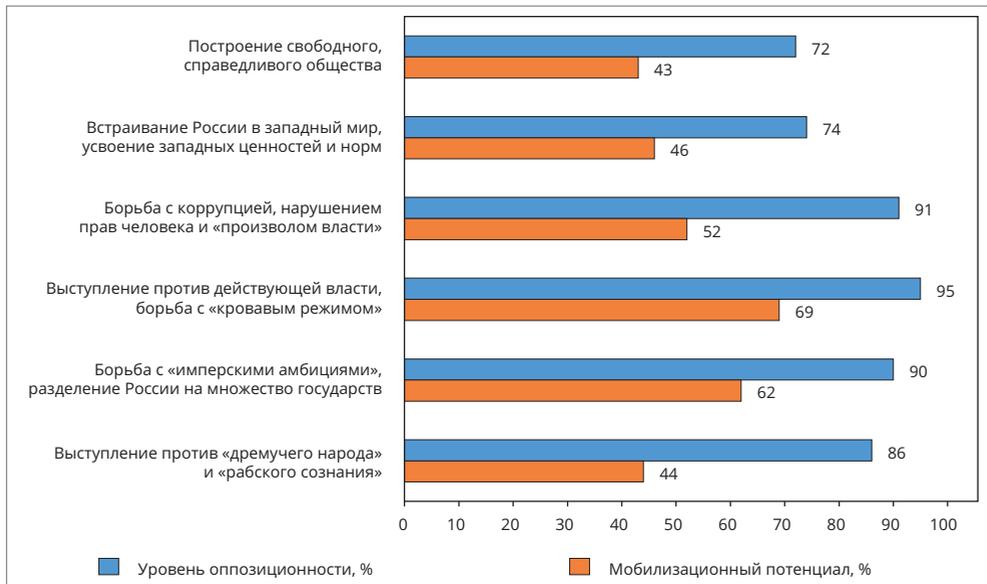


Рис. 3. Характеристика контента различной транслируемой смысловой основой антипатриотизма в зависимости от уровня оппозиционности и мобилизационного потенциала

Fig. 3. Characteristics of the content of various transmitted semantic basis of antipatriotism depending on the level of opposition and mobilization potential

Использование в качестве смысловой основы антипатриотизма «борьбы с режимом» отличается наибольшим уровнем оппозиционности, неконвенциональности, а также наивысшим мобилизационным потенциалом в контексте возможной конвертации гражданской и политической активности в офлайн-пространство (рис. 3). Именно контексты противопоставления власти, формирования чувства ненависти, обиды, нетерпимости, вражды по отношению к политическим институтам составляют корень антипатриотических информационных потоков среди студенческой молодёжи и должны привлекать наибольшее внимание с целью лимитирования рисков протестной мобилизации, реализации противозаконных действий со стороны отдельных групп молодёжи.

Рассмотренные ценностные и смысловые основы в конкретных информационных материалах приобретают форму полноценных нарративов, переплётённых сюжетных линий, адаптирующихся к текущей общественно-политической повестке (табл. 4).

В патриотическом информационном потоке фиксируется явная нехватка нарративов, вызванная дефицитом информационных поводов и отсутствием активных смысловых составляющих. В период проведения специальной военной операции основные нарративы выстраиваются вокруг достижений российской армии на фронте, служения Отечеству солдат и тружеников тыла, обеспечивающих безопасность государства и защиту национальных интересов. Сами нарративные конструкции являются крайне широкими и расплывчатыми, слабо реагируют на актуальную повестку и основные события внутренней и внешней политики.

Антипатриотический информационный поток содержит большее разнообразие сюжетных линий, обладающих конкретизацией и обличёнными в более целостные и понятные массовой аудитории формы. Кроме того, подобные нарративы встроены в единую ценностную структуру и обращены к актуальным проблемам отдельных аудиторий (нарушение прав мобилизованных

Таблица 4

Продвигаемые нарративы в патриотическом информационном потоке

Table 4

Promoted narratives in the patriotic information flow

Нарративы	Представленность, %
Героизм и отвага российских солдат и труженников тыла, служение Отечеству	70
Развитие волонтерского движения, поддержка общественных инициатив	16
Защита и укрепление суверенитета государства	6
Сотрудничество с дружественными странами, создание антизападной коалиции	4
Преодоление санкций, достижение экономического роста, развитие технологий	2
Сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей	2

и проблемы в ходе частичной мобилизации, нарушения прав студентов со стороны государственных органов и образовательных организаций, притеснения прав женщин). Более половины антипатриотического контента адресованы конкретной целевой группе (наиболее часто – депривированные слои населения, лица, находящиеся в тяжёлом жизненном положении, представители национальных республик, этнические меньшинства, мобилизуемые, демобилизованные граждане; реже – представители разнообразных социальных меньшинств, талантливая и одарённая молодёжь). Отдельного внимания заслуживает повестка нарушения прав меньшинств и профессиональных сообществ. Таким образом обеспечивается покрытие разнообразных аудиторий, с запросами и страхами которых ведётся регулярная работа. При этом благодаря выраженной социальной ориентированности продвижение антипатриотических установок ведётся не только среди изначально критически настроенных к власти узких сегментов аудитории, но и среди широких групп студенческой молодёжи, выражающих преимущественно аполитичные позиции и не интересующихся политикой. Использование отдельных контекстов указывает также на явное противопоставление западным и традиционным духовно-нравственным ценностям.

Для адаптации к текущей повестке используются специальные события-триггеры,

в которых преобладают новостные сообщения о ходе военных действий, а также различные события внутренней политики, связанные с деятельностью несистемной оппозиции, коллаборационистских политических движений и проектов (табл. 5). В каждом десятом цифровом материале антипатриотического информационного потока содержится прямое упоминание физических лиц или организаций, признанных в законном порядке иностранными агентами. Каждый восьмой документ используется для формирования эмиграционных установок среди студенческой аудитории, в том числе посредством информирования о способах и возможностях временной или полноценной эмиграции из России («релокации») в страны ближнего и дальнего зарубежья, а также распространения заведомо ложной, манипулятивной или провокативной информации о текущих событиях внутри страны для формирования паники, чувства страха и ощущения необходимости выезда из страны в целях обеспечения личной безопасности.

Практическая реализация указанных нарративов и возможная конверсия цифровой гражданской и политической активности в информационных потоках происходит за счёт продвижения различных форматов, основанных на участии и сопричастности. В патриотических информационных потоках доминируют разнообразные мероприятия культурной, волонтерской (гуманитарной) и военно-патриотической

Таблица 5

Продвигаемые нарративы в антипатриотическом информационном потоке

Table 5

Promoted narratives in the anti-patriotic information flow

Нарративы	Представленность, %
«Незаконная частичная мобилизация», нарушения прав мобилизованных граждан	23
«Развязывание Россией войны на Украине», нанесение поражения агрессору	16
«Деколонизация России», нарушения прав этнических меньшинств	12
«Уничтожение активизма молодёжи», «произвол руководства вузов», попрание прав студентов	12
«Тотальная цензура», нарушение свободы слова и прав журналистов, закрытие и блокировка медиа	11
«Преступления российского руководства и вооружённых сил»	10
Нарушения прав женщин, «антифеминистская государственная политика»	8
«Антигуманное отношение государства к сексуальным меньшинствам», дискриминация ЛГБТ-сообщества	4
«Разрушение российской экономики», социально-экономический кризис и отсталость	4

Таблица 6

Продвигаемые форматы гражданской активности в патриотических информационных потоках

Table 6

Promoted formats of civic activity in patriotic information flows

Форматы участия	Представленность, %
Культурные мероприятия различной направленности	20
Деятельность военно-патриотических организаций и проектов	19
Волонтёрская (добровольческая) деятельность и гуманитарные проекты	19
Научная, научно-образовательная и исследовательская работа	15
Блогерская и публицистская активность, распространение информации	9
Боевые действия, служба в армии	5
Иные форматы	13

направленности (табл. 6). В основном речь идёт о централизованных проектах, организуемых органами государственной власти, образовательными учреждениями или просветительскими организациями. Довольно редкими являются попытки конвертировать активность аудитории внутри цифровой среды посредством участия в блогерской деятельности, что является важным для продвижения необходимых ценностей и установок среди массовой аудитории, возвращения лидеров мнений, инфлюенсеров и построения на их основе партнёрских сетей и объединений, работающих как на уровне студенчества, так и за пределами научно-образовательной среды вузов.

Антипатриотические информационные потоки демонстрируют большую приспособленность к технологиям цифровых коммуникаций (табл. 7). Об этом свидетельствует доминирование цифровых форматов активности, привлечение аудитории к участию в информационной деятельности, собственных медиа и блогеров, а также проявление политической позиции, включая критику и недовольство на внешних площадках: форумах, страницах органов власти и правоохранительных структур, специализированных сервисов для публикации петиций, жалоб и обращений. Общий мобилизационный уровень материалов в данном сегменте информационного потока достаточно велик, что

Таблица 7

Продвигаемые форматы гражданской активности в антипатриотических информационных потоках

Table 7

Promoted formats of civic activity in anti-patriotic information flows

Форматы	Представленность, %
Распространение информации через социальные медиа, мессенджеры и блоги	29
Подписание петиций, выражение недовольства и несогласия	21
Участие в забастовках и иных акциях ненасильственного сопротивления власти	15
Поддержка общественных и политических организаций (в т.ч. неофициальных)	14
Иные форматы	21

Таблица 8

Политическая символика, используемая в материалах патриотического и антипатриотического информационных потоков, %

Table 8

Political symbols used in materials of patriotic and anti-patriotic information flows, %

Политические символы	Патриотический информационный поток	Антипатриотический информационный поток
Государственные символы России	22	7
Военные символы СВО	7	20
Исторические символы СССР	37	0
Символы общественных проектов, движений	29	0
Символы пацифизма	0	26
Украинские государственные символы	0	14
ЛГБТ-символы	0	7
Символы феминистских движений	0	14
Символы экологических движений	0	6
Иные символы	5	6

позволяет внедрять также офлайн-форматы, охватывающие непосредственное участие в деятельности общественных и политических организаций, а также при достижении необходимых условий в уличных акциях, забастовках, пикетах и иных форматах ненасильственного сопротивления власти.

Значимым фактором управления общественно-политическими информационными потоками является использование различных артефактов – символики, задающей смысловое и идеологическое наполнение любого контента (табл. 8). Анализ используемых патриотических артефактов в антипатриотических потоках свидетельствует о большом разнообразии и наполненности многочисленными символами: от создания собственных виртуальных обозначений оп-

позиционных и коллаборационистских движений до распространённых символов пацифизма (знаки мира, голуби мира) и символов отдельных социальных движений и течений. Внутри отдельных сегментов эти символы становятся легко узнаваемыми, позволяют идентифицировать цифровых акторов по принципу «свой/чужой», а также способствуют запоминанию, распространению и множественному тиражированию среди групп пользователей, подобно технологии информационного заражения. Информационные потоки патриотической направленности ограничиваются современной государственной символикой России и исторической символикой СССР, включающей символы Победы в Великой Отечественной войне (знамя Победы, Георгиевская лента, орден

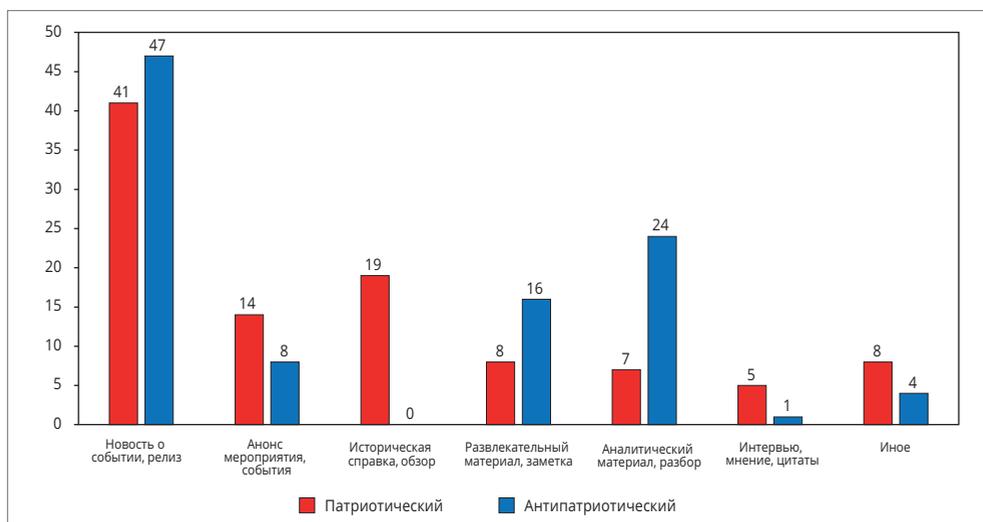


Рис. 4. Используемые жанры цифровых материалов патриотического и антипатриотического информационных потоков, %

Fig. 4. Genres of digital materials used in patriotic and anti-patriotic information flows, %

Победы и другие). Использование символов и образов прошлого является отличительной особенностью патриотических потоков. Самостоятельно и без подкрепления новыми, оригинальными символическими конструкциями это слабо соответствует запросам и ожиданиям молодёжных аудиторий и не позволяет эффективно противодействовать антипатриотическим акторам в современном сетевом пространстве. Кроме того, ограниченность политических артефактов в информационных потоках негативно влияет на распространение контента, возможности влияния на цифровые аудитории.

Технологические отличия информационных потоков патриотической и антипатриотической направленности становятся более выраженными при рассмотрении отдельных характеристик контента (рис. 4). Например, при анализе используемых жанров для материалов в социальных медиа выявлено, что несмотря на преобладание среди антипатриотических документов информирующих форматов (новостей, релизов, отчётов), общее разнообразие достигается за счёт аналитических разборов, основная цель которых состоит в продвижении конкретных позиций и

насаждении в массовом сознании необходимых схем восприятия тех или иных событий, выстраивании причинно-следственных связей. В данном случае используются сугубо рациональные механизмы воздействия на аудиторию, которые комбинируются с эмоциональными, представленными в основном развлекательными материалами. В патриотическом потоке подобные материалы заменяются историческими справками и обзорами, а также мнениями отдельных личностей, цитатами и интервью.

Следствием дисбаланса в используемых жанрах представления материалов патриотической направленности среди российской студенческой молодёжи является снижение уровня интерактивности, то есть возможности и нацеленности на получение обратной связи, удержание массовой аудитории для дальнейшего вовлечения в собственную информационную повестку, мобилизации и конвертации её цифровой активности (табл. 9). Только около трети (35%) сообщений патриотической направленности отличаются интерактивным характером. В антипатриотическом контенте доля подобных материалов значительно больше (45%). Ве-

Корреляционная зависимость между различными технологическими характеристиками контента, коэф. корр. Пирсона

Таблица 9

Table 9

Correlation between different technological characteristics of content, Pearson correlation coefficient

Характеристика контента	Мобилизационный потенциал	
	Патриотический	Антипатриотический
Эмоциональное воздействие	0,587	0,712
Интерактивность	0,667	0,855
Таргетированность	0,410	0,623

рификация полученного результата реализована посредством корреляционного анализа заявленных характеристик цифрового контента. В обоих случаях использование интерактивного и таргетированного контента, нацеленного на получение эмоционального отклика аудитории, коррелирует с увеличением мобилизационного потенциала. В антипатриотическом информационном потоке данные взаимосвязи являются более выраженными с учётом большей представленности подобных материалов.

Социально-медийный анализ информационных потоков

Основные акторы и каналы продвижения патриотической и антипатриотической повесток среди студенческой молодёжи были определены посредством социально-медийного анализа с использованием мониторингового сервиса «Медialogия». В основу поисковых запросов были заложены повторяющиеся в соответствующих информационных потоках лингвистические конструкции – наиболее частотные слова и словосочетания, отобранные на этапе реализации когнитивного картирования. Всего обработано свыше 2 млн сообщений, размещённых с сентября 2022 г. по август 2023 г. (глубина выгрузки данных – 12 месяцев). В выборку вошли все социально-медийные площадки, включая мессенджеры, социальные сети, видеоблоги и текстовые блоги. Аккумулированная база данных по патриотическому и антипатриотическому сегменту

была подвергнута базовой статистической обработке и графической интерпретации по следующим параметрам: объём информационного потока – ежесуточное количество сообщений, размещаемых в социальных медиа с использованием искомых запросов; динамика информационного потока – изменение ежесуточного количества размещаемых сообщений; локализация информационного потока – распределение сообщений по различным цифровым площадкам (сервисам).

Совокупный объём цифрового контента в патриотических и антипатриотических информационных потоках студенческой молодёжи России соотносится в равных долях. За исследуемый период количество антипатриотических сообщений в социальных медиа находится в незначительном преобладании. Патриотический информационный поток составил 48,5% (1 046 921 сообщений), а антипатриотический информационный поток – 51,5% (983 729 сообщений). Данное соотношение показывает, что студенческая молодёжь является одной из ключевых групп-мишеней для деструктивного информационно-психологического и манипулятивного воздействия. В условиях непрерывного информационного давления объём информационного контента с использованием специфических лексических конструкций не соотносится с заинтересованностью и вовлечённостью реальной пользовательской аудитории. Во многом подобный результат свидетельствует о продолжительной и управляемой работе отдельных сетевых ак-

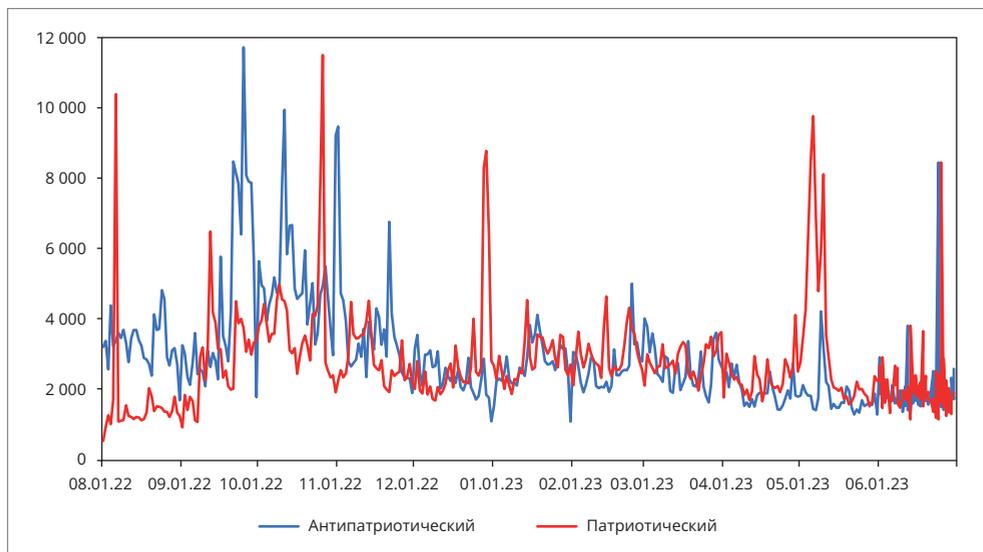


Рис. 5. Динамика патриотических и антипатриотических потоков студенческой молодёжи в российском сегменте социальных медиа, число сообщений

Fig. 5. Dynamics of patriotic and anti-patriotic flows of student youth in the Russian segment of social media, number of messages

торов и объединённых структур со студенческой молодёжью современной России.

Патриотические контексты и повестки в социальных медиа демонстрируют большую устойчивость, несмотря на постепенный отход актуальных военно-политических аспектов среди исследуемой аудитории на второй план. Патриотический поток в социальных медиа доминировал в период апреля-мая 2023 г. До этого наибольшее количество сообщений, а также потенциальный охват аудитории демонстрировала активность антипатриотических акторов. Особенно это заметно в период частичной мобилизации граждан в сентябре-ноябре 2022 г. Увеличение объёмов патриотической повестки в цифровом пространстве является, во многом, следствием активизации работы государственных и общественных структур со студенческой молодёжью. Учитывая характер проектов и программ молодёжной политики, а также используемые инструменты взаимодействия со студенческими группами, настройка информационного потока обладает отложенным эффектом.

Однако тенденция увеличения объёмов публикаций и сообщений в патриотическом сегменте студенческой аудитории отличается слабой управляемостью информационных потоков. Ежедневное распределение совокупного числа сообщений показывает, насколько более адаптивной к информационной повестке является деятельность антипатриотических групп в соцсетях и мессенджерах. Общее количество пиковых точек на графике, то есть реакций аудитории на конкретные события, процессы и явления общественной жизни внутри антипатриотического потока втрое превышает соответствующее значение внутри патриотического потока (рис. 5). Даже в условиях неуклонного снижения ежедневного числа сообщений среди антипатриотических групп (в среднем от 4–6 тысяч в сутки в период наибольшего внимания целевых групп студенческой молодёжи, до 2–3 тысяч к началу нового учебного года), сохраняется высокий уровень управляемости актуальной повесткой дня и базовыми общественными триггерами.

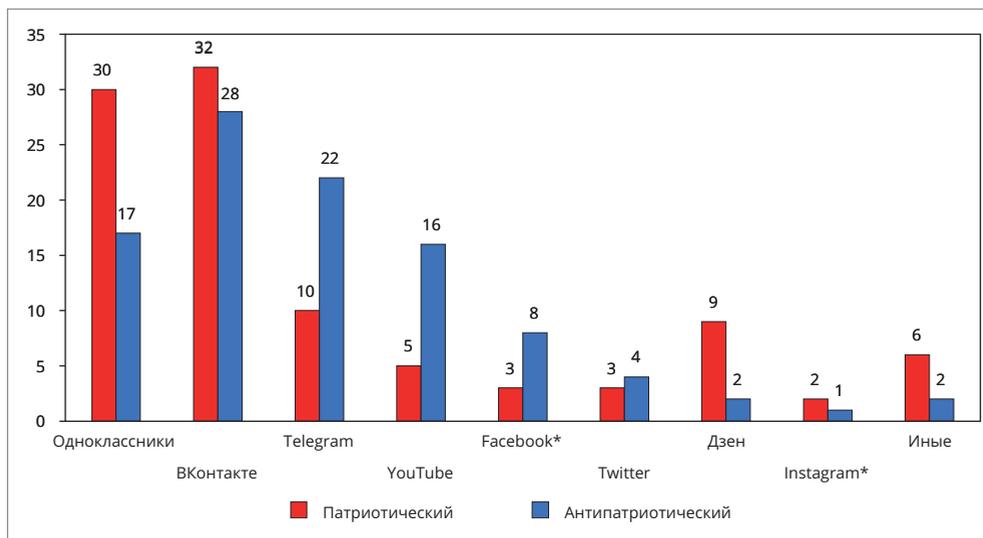


Рис. 6. Локализация информационного потока на медиа платформах, %
 Fig. 6. Localization of information flow on media platforms, %

* Сервисы «Facebook», «Instagram» принадлежат компании «Meta», деятельность которой запрещена на территории России.

В структуре основных каналов транслирования патриотического и антипатриотического контента среди студенческой молодёжи наблюдаются различия в используемых подходах к коммуникации с аудиторией в исследуемых сегментах (рис. 6). Слабо управляемые патриотические потоки в социальных медиа не адаптированы к стратегиям пользовательской активности, характерным для данных социальных групп. В частности, почти вдвое меньше публикаций локализованы в каналах и чатах «Telegram» в патриотическом сегменте социальных медиа, по отношению к антипатриотическому, втрое меньше в видеохостинге «YouTube». Значительная часть публикаций аккумулирована в крайне непопулярном среди целевой группы сервисе «Одноклассники». При этом выход на новые российские сегменты (например, «Дзен») пока нельзя назвать эффективным. Несмотря на значительный рост числа публикаций, уровень вовлечённости среди студенческой молодёжи на данной площадке остаётся крайне низким. Общей тенденцией для обоих сегментов является умеренный

спад как публикационной, так и пользовательской активности в заблокированных на территории России ресурсах социальных медиа.

Напротив, более половины каналов коммуникации в антипатриотическом информационном потоке представляют собой площадки, точно таргетированные на молодёжные группы. В перечне также присутствуют проекты, деятельность которых точно выстроена вокруг студенческих объединений, обучающихся крупнейших российских вузов и их выпускников. Сам факт наличия активных проектов подобного толка свидетельствует о системной работе внешних сетевых структур с российской студенческой молодёжью с использованием современных инструментов цифровой коммуникации. По результатам автоматизированного анализа также зафиксирована высокая представленность (не менее четверти) иностранных площадок, а также иммигрировавших лидеров мнений, иноагентов и аффилированных с ними медиапроектов.

Заключение

Государство отводит патриотическому воспитанию молодёжи важную роль в образовательных процессах в высших учебных заведениях. Патриотическое воспитание помогает обучающимся формировать чувство приверженности и идентификации со страной, способствует солидарности и единству в обществе, формирует базовую гражданскую ответственность и участие в жизни своей страны. Содержание патриотизма напрямую зависит от ценностей, которые усваиваются человеком во время его социализации. Специальная военная операция и резкое обострение международных отношений стало стресс-тестом российской системы патриотического воспитания. Ситуация осложняется усиливающимся внешним информационным давлением, где главной мишенью становится молодое поколение российских граждан. В условиях всё большей сетевизации общественной жизни эффективное проведение патриотического воспитания невозможно без использования цифровой среды и соответствующих коммуникаций.

По результатам анализа информационных потоков патриотической и антипатриотической направленности российской студенческой молодёжи в социальных медиа можно утверждать о наличии существенного противоречия, затрудняющего продвижение идеологии патриотизма среди массовой аудитории молодёжи посредством современных технологий цифровых коммуникаций. Несмотря на наличие запроса молодых граждан на патриотическую повестку в социальных медиа, а также готовности к реализации различных форм гражданской патриотической активности, в цифровом пространстве не сформирована инфраструктура, включающая лидеров и центров общественного мнения, а также эффективных площадок трансляции патриотической повестки среди данной социальной группы.

Основная проблема российских университетов в контексте реализации патриотического воспитания молодёжи состоит в

технологической и инфраструктурной оторванности от целевых групп. Как показало эмпирическое исследование информационных потоков, вузы не входят в перечень площадок трансляции патриотической повестки. Без учёта деятельности вузов как основных площадок аккумуляции студенческой активности, вовлечения обучающихся в общественную активность невозможно выстроить эффективную коммуникацию с молодёжью в современном информационном пространстве. Большинство студенческой молодёжи выпадает из патриотической повестки по причине коммуникативной дисфункциональности вузов в работе с адресной аудиторией. Повестка специальной военной операции позволяет временно удерживать патриотическую повестку в социальных сетях и мессенджерах за счёт преимущественно традиционных каналов взаимодействия с населением, не таргетированным на работу со студенческой молодёжью с точки зрения интересных и качественных форматов, адаптированных для данной группы интернет-пользователей. Следствием этого является преобладание инертных и бездеятельных форм патриотической активности. При этом основным запросом государства является формирование здорового, созидательного и активного патриотизма среди различных групп молодёжи.

Отдельные элементы трансформации государственной политики в сфере образования и воспитания, включая усиление ценностной и мировоззренческой составляющей в образовательном процессе в высшей школе демонстрируют отложенные эффекты. Однако они не являются достаточными для продолжительной и эффективной молодёжной политики в цифровую эпоху. Студенческая молодёжь является устоявшейся группой-мишенью для внешнего информационного давления и деструктивного информационно-психологического воздействия со стороны недружественных государств и иных сетевых акторов, что лишь актуализирует задачу

построения эффективного патриотического воспитания российского студенчества при совместном участии органов государственной власти, институтов гражданского общества, а также научно-образовательных организаций.

Повышение субъектности вузов в процессе патриотического воспитания укладывается в текущие тенденции государственной политики, связанные с повышением значения ценностного компонента в высшей школе, внедрением мировоззренческих курсов и активностей, стимулированием созидательных и проактивных форматов деятельности студенческой молодёжи. Для того, чтобы усиливать свои позиции в этом процессе, российским университетам необходимо перейти к качественно новой стратегии взаимодействия со студентами, основанной на взаимной заинтересованности, понимании запросов и интересов различных групп студенческой молодёжи. Одной из базовых мер подобной деятельности выступает перезагрузка внеаудиторной работы вузов, которая может быть определена единым федеральным стандартом, учитывающим актуальные требования экзистенциального вызова.

Литература

1. *Селезнева А.В.* Патриотизм как политическая ценность: политико-психологический анализ // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. № 38. С. 205–206. DOI: 10.17223/1998863X/38/20
2. *Разов П.В., Фарисов Ф.Ф.* Факторы, влияющие на формирование патриотизма российской молодёжи: социологический и эмпирический анализ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2022. Вып. 4 (849). С. 137–141. DOI: 10.52070/2500-347X_2022_4_849_137
3. *Мартынов М.Ю., Фадеева Л.А., Габержорн А.И.* Патриотизм как политический дискурс в современной России // Полис. Политические исследования. 2020. № 2. С. 109–121. DOI: 10.17976/jpps/2020.02.08
4. *Евгеньева Т.В., Селезнева А.В.* Трансформация национально-государственной идентичности российской молодёжи в постсоветский период: ценностные основания и символические репрезентации // Полития: Анализ. Хроника. Прогноз. 2017. № 4(87). С. 48–64. DOI: 10.30570/2078-5089-2017-87-4-48-64
5. *Ивченков С. Г., Сайганова Е.В.* Ценностные ориентиры и их влияние на восприятие патриотизма у молодёжи // Вестник Института социологии. 2020. Том 11. № 2. С. 106–125. DOI: 10.19181/vis.2020.11.2.643
6. *Ивченков С.Г., Сайганова Е.В.* Патриотизм как компонент общественного сознания: поколенческий ракурс измерения // Вестник Института социологии. 2019. Т. 10. № 1. С. 104–119. DOI: 10.19181/vis.2019.28.1.558
7. *Казанцев Д.А., Качусов Д.А., Шапкова Я.Ю.* «Как маршрутировать у компьютера»: роль цифровизации в деятельности патриотических организаций регионов Сибирского федерального округа // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2022. Т. 24. № 3. С. 586–604. DOI: 10.22363/2313-1438-2022-24-3-586-604
8. *Мурзина И.Я., Казакова С.В.* Перспективные направления патриотического воспитания // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 2. С. 155–175. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-155-175
9. *Володенков С.В., Федорченко С.Н., Печенкин Н.М.* Влияние цифровой среды на современное мировоззрение: Pro et Contra // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2023. Т. 25. № 1. С. 113–133. DOI: 10.22363/2313-1438-2023-25-1-113-133
10. *Володенков С.В., Федорченко С.Н., Печенкин Н.М.* Особенности формирования мировоззрения в условиях современной цифровой среды: анализ академических дискурсов // Дискурс-Пи. 2023. Т. 20. № 1. С. 8–26. DOI: 10.17506/18179568_2023_20_1_8
11. *Бродовская Е.В., Хуанг Т.* Цифровое поколение: гражданская мобилизация и политический протест российской молодёжи // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 5(153). С. 3–18. DOI: 10.14515/monitoring.2019.5.01
12. *Бродовская Е.В., Давыдова М.А., Лукушин В.А.* Информационный поток протестной мобилизации в российском сегменте социальных медиа // Политическая экспертиза: ПО-

- ЛИТЭКС. 2023. Т. 19. № 2. С. 195–214. DOI: 10.21638/spbu23.2023.204
13. Лукушин В.А. Внешнее информационное давление на российскую молодёжь как инструмент глобального противоборства // *Общественные науки и современность*. 2023. № 3. С. 68–82. DOI: 10.31857/S086904992303005X
14. Turner M. Cognitive Dimensions of Social Science: The Way We Think about Politics, Economics, Law, and Society. Oxford, 2001. 192 p. ISBN 9780199760619.
15. Compston H. Policy Networks and Policy Change. Putting Policy Network Theory to the Test. New York: Palgrave Macmillan, 2009. 292 p. DOI: 10.1057/9780230244320
- Статья поступила в редакцию 23.12.2023
Принята к публикации 17.01.2024

References

1. Selezneva, A.V. (2017). Patriotism as a political value: political and psychological analysis. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*. No. 38, pp. 205–206, doi: 10.17223/1998863X/38/20 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Razov, P.V., Farisov, F.F. (2022). Factors influencing the formation of patriotism among Russian youth: sociological and empirical analysis. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvистического университета. Obschestvennyye nauki = Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Social Sciences*. Is. 4 (849), pp. 137–141, doi: 10.52070/2500-347X_2022_4_849_137 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Martynov, M.Yu. Fadeeva, L.A., Gaberkorn, A.I. (2020). Patriotism as a political discourse in modern Russia. *Obrazovaniye i nauka = Polis. Politicheskiye issledovaniya = Polis. Political Studies*. No. 2, pp. 109–121, doi: 10.17976/jpps/2020.02.08 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Evgenieva, T.V., Selezneva, A.V. (2017). Transformation of the national-state identity of Russian youth in the post-Soviet period: value foundations and symbolic representations. *Politiya: Analiz. Khronika. Prognoz = Polity: Analysis. Chronicle. Forecast*. No. 4(87), pp. 48–64, doi: 10.30570/2078-5089-2017-87-4-48-64 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Ivchenkov, S.G., Sayganova, E.V. (2020). Value guidelines and their influence on the perception of patriotism among young people. *Vestnik Instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*. Vol. 11, no. 2, pp. 106–125, doi: 10.19181/vis.2020.11.2.643 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Ivchenkov, S.G., Sayganova, E.V. (2019). Patriotism as a component of public consciousness: generational measurement perspective. *Vestnik Instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*. Vol. 10, no. 1, pp. 104–119, doi: 10.19181/vis.2019.28.1.558 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kazantsev, D.A., Kachusov, D.A., Shashkova, Ya.Yu. (2022). “How to march in front of a computer”: the role of digitalization in the activities of patriotic organizations in the regions of the Siberian Federal District. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družbby narodov. Seriya: Politologiya = Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series: Political Science*. Vol. 24, no. 3, pp. 586–604, doi: 10.22363/2313-1438-2022-24-3-586-604 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Murzina, I.Ya., Kazakova, S.V. (2019). Promising directions of patriotic education. *Obrazovaniye i nauka = Education and Science*. Vol. 21, no. 2, pp. 155–175, doi: 10.17853/1994-5639-2019-2-155-175 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Volodenkov, S.V., Fedorchenko, S.N., Pechenkin, N.M. (2023). The influence of the digital environment on the modern worldview: Pro et Contra. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družbby narodov. Seriya: Politologiya = Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series: Political Science*. Vol. 25, no. 1, pp. 113–133, doi: 10.22363/2313-1438-2023-25-1-113-133 (In Russ., abstract in Eng.).

10. Volodenkov, S.V., Fedorchenko, S.N., Pechenkin, N.M. (2023). Features of the formation of a worldview in the modern digital environment: analysis of academic discourses. *Diskurs-Pi = Discourse-Pi*. Vol. 20, no. 1, pp. 8-26, doi: 10.17506/18179568_2023_20_1_8 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Brodovskaya, E.V. Huang, T. (2019). Digital generation: civil mobilization and political protest of Russian youth. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsialnyye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5(153), pp. 3-18, doi: 10.14515/monitoring.2019.5.01 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Brodovskaya, E.V., Davydova, M.A., Lukushin, V.A. (2023). Information flow of protest mobilization in the Russian segment of social media. *Politicheskaya ekspertiza: POLITEKS = Political Expertise: POLITEK*. Vol. 19, no. 2. pp. 195-214, doi: 10.21638/spbu23.2023.204 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Lukushin, V.A. (2023). External information pressure on Russian youth as an instrument of global confrontation. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost = Social Sciences and Modernity*. No. 3, pp. 68-82, doi: 10.31857/S086904992303005X (In Russ., abstract in Eng.).
14. Turner, M. (2001). *Cognitive Dimensions of Social Science: The Way We Think about Politics, Economics, Law, and Society*. Oxford. 192 p. ISBN 9780199760619.
15. Compston, H. (2009). *Policy Networks and Policy Change. Putting Policy Network Theory to the Test*. New York: Palgrave Macmillan. 292 p. doi: 10.1057/9780230244320

*The paper was submitted 23.12.2023
Accepted for publication 17.01.2024*



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

Интернационализация системы высшего образования в Казахстане (2022–2023 гг.): преемственность курса или смена ориентиров?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-68-86

Погорельская Анастасия Михайловна – канд. ист. наук, доцент кафедры мировой политики, ORCID: 0000-0003-3003-4757, pogorelskaya@mail.tsu.ru

Троицкий Евгений Флорентьевич – д-р ист. наук, доцент, профессор кафедры мировой политики, ORCID: 0000-0001-6489-7193, eft655565@yahoo.com

Пакулин Виталий Сергеевич – ассистент кафедры мировой политики, ORCID: 0000-0002-6336-8545, pakulin.vitalii@gmail.com

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия
Адрес: 634050, Россия, г. Томск, проспект Ленина, 36

Аннотация. Цель данной статьи – оценить степень изменчивости политики Казахстана по интернационализации высшего образования в свете трансформации международной ситуации с 2022 г. Задачи включают определение особенностей интернационализации высшего образования в Казахстане и характеристику её ключевых тенденций до и после февраля 2022 г. Опираясь на определение интернационализации высшего образования, предложенные Дж. Найт, Ф. Альтбахом и другими западными исследователями, авторы отмечают относительно удачные попытки Казахстана встроиться в мировые тенденции в области высшего образования. Однако анализ научной литературы свидетельствует о сохранении в системе высшего образования Казахстана множества проблем, которые государство пока не в состоянии преодолеть самостоятельно.

На основе анализа правовой базы реформирования высшего образования в Казахстане и ивент-анализа авторы предпринимают попытку выявления ключевых характеристик интернационализации высшего образования Казахстана на протяжении его независимости. В результате были сделаны выводы о том, что курс на интернационализацию был взят страной ещё в 1990-е гг., однако до 2010 г. она носила точечный характер. Тогда же стихийно сформировалась модель импорта услуг высшего образования, в основном, из России. С 2010 г. начался второй этап интернационализации, который характеризовался большим заимствованием западных моделей и практик, хотя западное направление взаимодействия в сфере высшего образования дополняло, но не заменяло российское. В 2022 г. Казахстан осуществил форсированный переход к третьему этапу интернационализации высшего образования, характеризующемуся дистанцированием от России, совмещением импорта и амбиций по экспорту высшего образования, а также ростом конкуренции с Россией за абитуриентов.

Ключевые слова: интернационализация, высшее образование, Казахстан, реформирование, международное сотрудничество, филиалы вузов, Россия

Для цитирования: Погорельская А.М., Троицкий Е.Ф., Пакулин В.С. Интернационализация системы высшего образования в Казахстане (2022–2023 гг.): преемственность курса или смена ориентиров? // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 68–86. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-68-86

Higher Education Internationalisation in Kazakhstan (2022–2023): Course Continuity or Change in the Focus?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-68-86

Anastasia M. Pogorelskaya – Cand. Sci. (History), Associate Professor, World Politics Department, ORCID: 0000-0003-3003-4757, pogorelskaya@mail.tsu.ru

Evgeniy F. Troitskiy – Dr. Sci. (History), Professor, World Politics Department, ORCID: 0000-0001-6489-7193, eft655565@yahoo.com

Vitaliy S. Pakulin – Assistant, World Politics Department, ORCID: 0000-0002-6336-8545, pakulin.vitalii@gmail.com

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Address: 36, Lenina avenue, Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. The research aim is to evaluate the changes in Kazakhstan policy of higher education internationalisation due to the international relations transformation since February 2022. The research tasks are to identify the peculiarities of higher education internationalisation in Kazakhstan and to detect its main trends before and after 2022. Based on the definitions of higher education internationalisation formulated by J. Knight, P.G. Altbach et al., authors outline relatively successful attempts of Kazakhstan to follow world trends in higher education. However, research literature analysis suggests that there are still many problems in Kazakhstan higher education the Government is still unable to overcome due to the lack of resources.

The authors confidently analyse the legal framework of higher education reform in Kazakhstan and decisively use event-analysis to identify the key characteristics of higher education internationalisation in Kazakhstan since its independence, during 1991-2023. The conclusion was that the country has been on a course of internationalisation since the 1990s, but that until 2010 it had been a point-by-point process. At the same time, a model of importing higher education services, mainly from Russia, was spontaneously formed. Since 2010, the second stage of internationalisation has begun, characterised by a large borrowing of Western models and practices, although the Western direction of interaction in higher education complemented, but did not replace, the Russian one. In 2022, Kazakhstan made an accelerated transition to the third stage of internationalisation of higher education, characterised by distancing itself from Russia, combining imports and ambitions to export higher education, and increasing competition with Russia for applicants.

Keywords: internationalisation, higher education, Kazakhstan, reform, international cooperation, branch campuses, Russia

For citation: Pogorelskaya, A.M., Troitskiy, E.F., Pakulin, V.S. (2024). Higher Education Internationalisation in Kazakhstan (2022–2023): Course Continuity or Change in the Focus? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 68–86, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-68-86 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В реформировании высшего образования независимого Казахстана, как и большинства других стран постсоветского пространства, можно наблюдать две тенденции. Первая предполагает стремление к суверенизации системы высшего образования в русле строительства национального государства, что ярко проявляется, например, в языковой политике страны. Вторая нацелена на полноценное участие в мировом пространстве высшего образования путём его интернационализации, внедрения международных стандартов и в перспективе участия в глобальной конкуренции за студентов.

Актуальность изучения кейса Казахстана связана с тем, что эта страна за относительно короткий срок смогла адаптироваться к мировым трендам в сфере высшего образования: массовизации¹ в условиях сокращения государственных расходов на эту сферу; появлению частного сектора высшего образования; росту международной образовательной миграции; обострению глобальной конкуренции за студентов; необходимости ведения разнообразной международной деятельности университетов и т.д. Однако Казахстан всё ещё испытывает сложности в реформировании высшего образования. Например, попытки страны добиться всеобщего высшего образования осложняются продолжающимся с начала 2000-х гг. ростом населения. Вдобавок, массовизация зачастую сопровождается снижением качества высшего образования. Страны постсоветского

пространства, включая Казахстан, пытались решить эту проблему путём внедрения Болонских принципов². В некоторых случаях эти реформы носили поверхностный характер и ограничивались ретушью системы высшего образования. При этом реальная интернационализация предполагает не механическое копирование международных стандартов, а трансформацию «задач, функций и методов реализации высшего образования с целью повышения качества обучения и исследований» [1, с. 25].

Международная ситуация накладывает свой отпечаток на интернационализацию высшего образования Казахстана. В частности, значительное влияние оказывает сохраняющийся центростремительный характер образовательной миграции на постсоветском пространстве, где Россия является ключевым центром притяжения студентов [2, р. 162]. Казахстан пока остаётся основным рынком сбыта услуг российского высшего образования. Однако он уже сегодня стремится претендовать на статус основного конкурента России за абитуриентов на постсоветском пространстве. Последние события, связанные с введением санкций против России и блокировкой её участия в Болонском процессе, казалось бы, дают конкурентное преимущество казахстанскому высшему образованию и шанс расширить свою долю в региональном рынке услуг высшего образования за счёт российской. В этой связи с февраля 2022 г. можно ожидать изменения казахстанской политики в области высшего образования. Соответственно, це-

¹ Согласно классификация Мартина Троу, системы высшего образования на элитные, предоставляющие соответствующее образование менее чем 15% соответствующей возрастной когорты, массовые – от 15 до 50%, и всеобщие – более 50% соответствующей возрастной когорты. Подробнее см. Throw M. Problems in transition from elite to mass higher education. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

² Речь идёт об Азербайджане, Армении, Белоруссии, Грузии, Казахстане, Молдове, России и Украине, вступивших в Европейское пространство высшего образования в период с 2003 по 2015 г.

лю данной статьи является оценка степени изменчивости политики Казахстана по интернационализации высшего образования в последние два года.

Задачи исследования включают: выявление особенностей интернационализации высшего образования в Казахстане; определение ключевых тенденций в интернационализации высшего образования Казахстана до февраля 2022 г.; оценку характера политики Казахстана в области интернационализации высшего образования с февраля 2022 г.

В первой части статьи представлен краткий обзор особенностей интернационализации высшего образования Казахстана. Во второй части обозначены ключевые тенденции интернационализации высшего образования страны в 1991–2010-е гг., которые авторы предлагают разделить на два этапа. В третьей части статьи представлена характеристика текущего третьего этапа интернационализации высшего образования Казахстана, который следует отсчитывать с февраля 2022 г. ввиду коренного изменения внешней среды, в условиях которой страна вынуждена проводить эту политику.

Теоретические рамки исследования

Согласно уточнённой профессором Джейн Найт определению, интернационализацией высшего образования следует считать «процесс интеграции международного, межкультурного или глобального измерения в цель, функции и форматы предоставления высшего образования» [3, с. 2]. При этом интернационализация происходит как на уровне отдельного университета, так и государства или всех сосуществующих в государстве систем высшего образования, которых может быть больше одной, иногда весьма условно называемой «национальной» [4, с. 153–157].

На государственном уровне цели интернационализации могут варьироваться от привлечения человеческого капитала, укрепления позиций страны на мировой арене, содействия международной торговле до консолидации нации и культурного разви-

тия [5, р. 22–28]. При этом во всём мире и на уровне государств, и на уровне вузов привлечению иностранных студентов (так называемой внешней интернационализации) уделяется больше внимания, чем внедрению международного компонента в систему преподавания и обучения в вузе (внутренней интернационализации) [1, с. 20].

Для целей данного исследования, проводимого скорее в русле политических наук, чем педагогики, авторы использовали более подходящее в этом контексте определение Ф. Альбаха с соавторами, которые предложили рассматривать интернационализацию как «набор разнообразных политических мер и программ, осуществляемых университетами и национальными правительствами в ответ на глобализацию» [6, с. 52]. При этом на ход интернационализации оказывает влияние не только состояние системы высшего образования, но и широкий круг факторов, включая политические, экономические, социокультурные, воздействие которых делает политику интернационализации во многом ситуативной [1, с. 20].

По некоторым оценкам, анализ высшего образования представляет собой ту сферу исследований трансформации постсоветского пространства, которой пока уделяется относительно немного внимания [7, с. 1330], хотя соответствующий пласт научной литературы растёт. Так, согласно оценке Э. Ан, Дж. Диксона и Л. Чекмаревой, высшее образование Казахстана отличает как сохраняющееся советское наследие, так и значительное влияние Болонского процесса, но реформирование высшего образования осложнено непрозрачностью принятия решений и отсутствием вовлечённости широкого круга стейкхолдеров [8, с. 220–222]. Кроме того, зарубежные авторы зачастую обращаются к анализу таких трудностей в реформировании казахстанского высшего образования, как проблемы управления вузами и обеспечения вузовской автономии [9], создания университетов мирового уровня [10] и развития инновационного потен-

циала вузов [11]. Российские авторы скорее делают акцент на сложностях развития эффективного международного сотрудничества казахстанских вузов [12], обеспечения качества образования [13], противодействия утечке умов [14] и содействия модернизации университетов [15]. На институциональном уровне Казахстан во многом испытывает те же трудности в интернационализации, что и Россия, связанные с противоречиями между внедряемой новой моделью университета как участника глобального рынка услуг высшего образования и традиционным способом организации высшего образования в странах постсоветского пространства [16].

Несмотря на обозначенные трудности Казахстана в реформировании высшего образования, сегодня можно наблюдать активные попытки страны следовать в русле следующих мировых трендов интернационализации [6, с. 29–43]. Одной из них является расширение глобальной студенческой мобильности, которая охватывала в 2021 г. уже почти 6,4 млн человек³. И хотя Казахстан всё ещё является скорее отправляющей, чем принимающей студентов страной⁴, он старается стимулировать возвращение своих граждан после получения высшего образования за рубежом, например, по программе «Болашак».

Страна также проводит свою политику в русле регионализации в сфере высшего образования. Казахстан не только вступил в 2010 г. в Европейское пространство высшего образования, но и инициировал в 2021 г.

создание аналогичного проекта – Центрально-Азиатского пространства высшего образования. И хотя о его результатах судить ещё рано, в соответствующей декларации поставлены задачи создания сравнимых национальных квалификационных рамок, оптимизации процедур взаимного признания документов об образовании, имплементации системы зачётных единиц, стимулирования студенческой мобильности и т.п. среди пяти стран Центральной Азии⁵, где Казахстан стремится играть роль регионального хаба студенческой мобильности.

Вдобавок ввиду как глобальной, так и региональной конкуренции за абитуриентов, казахстанским вузам всё чаще вменяется в обязанность расширять спектр форматов международного взаимодействия. Так, в русле национальной повестки цифровизации экономики в Казахстане поставлена цель повышения значимости и расширения доступности онлайн образования для внутренней аудитории⁶, а в перспективе и для иностранных студентов. В Концепции развития высшего образования и науки на 2023–2029 гг. заявлены намерения страны расширить сеть филиалов казахстанских вузов за рубежом; увеличить долю вузов, реализующих международные образовательные программы и академические обмены с зарубежными организациями, а в результате нарастить долю иностранных студентов в казахстанских вузах⁷.

Однако, если до 2022 г. интернационализацию в русле перечисленных тенденций и

³ Inbound internationally mobile students by continent of origin // UNESCO UIS. 2021. http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomisetrue&lang=en (дата обращения: 14.10.2023).

⁴ Global Flow of Tertiary-Level Students. URL: <https://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (дата обращения: 14.10.2023).

⁵ Declaration on the creation of the Central Asian Higher Educational Area (Turkestan Declaration). URL: <https://rm.coe.int/turkestan-declaration/1680a2eac7> (дата обращения: 14.10.2023).

⁶ Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 декабря 2021 г. № 961 «Об утверждении Концепции развития отрасли информационно-коммуникационных технологий и цифровой сферы». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000961#z292> (дата обращения: 14.10.2023).

⁷ Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 г. № 248 «Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023 – 2029 гг.». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248#z474> (дата обращения: 14.10.2023).

преодоление сохраняющихся проблем стимулировало участие в Болонском процессе и сотрудничество с Россией в сфере высшего образования, то с февраля 2022 г. стал наблюдаться явный разворот в казахстанской политике интернационализации высшего образования, о чём речь пойдёт ниже.

Интернационализация высшего образования в Казахстане в 1991–2010 гг.

С обретением независимости Казахстан столкнулся с необходимостью реформирования системы высшего образования. Если в советское время высшие учебные заведения страны были нацелены на специализированную техническую подготовку и обладали ограниченными возможностями для научных исследований, то независимому Казахстану была необходима система высшего образования, соответствующая современным реалиям.

В 1991 г. в Казахстане функционировало 55 высших учебных заведений, большинство из которых могли предложить узкоспециализированные образовательные программы ограниченному кругу желающих [8, с. 202]. В результате принятия в 1992 г. закона «Об образовании»⁸ и в 1993 г. – закона «О высшем образовании»⁹, была заложена основа для массовизации высшего образования за счёт создания новых вузов, в том числе частных, а также база для диверсификации подготовки за счёт введения новых образовательных программ по международным стандартам. В 1993 г. Казахстан запустил

стипендиальную программу «Болашак», позволяющую казахстанским студентам проходить обучение в ведущих зарубежных вузах за государственный счёт, что, однако, не помогло решить проблему дефицита профессиональных кадров в стране¹⁰.

Появились возможности для получения платного высшего образования как в частных, так и государственных вузах. В 2001 г. общее число вузов достигло 182, из которых только 60 являлись государственными¹¹. Сокращение числа последних объяснялось оптимизацией, проведённой правительством при преобразовании педагогических и технических институтов в университеты. Однако, к 2002 г. 331 тыс. человек всё же обучались в государственных вузах, и лишь 183 тыс. человек – в частных [17, с. 9].

В 2005 г. была принята Государственная программа развития образования на 2005–2010 гг., определившая ключевые направления развития системы, включая курс на массовизацию высшего образования, децентрализацию управления вузами и сокращение государственного финансирования наряду с повышением подотчётности и прозрачности системы¹². С апреля 2005 г. реализация программы «Болашак» была вверена акционерному обществу «Центр международных программ» и расширена до 500 стипендий в год¹³. В целом же в 1990–2000-х гг. интернационализация системы высшего образования носила в Казахстане точечный характер.

Ключевым партнёром Казахстана в сфере высшего образования на протяжении 1990–

⁸ Закон Республики Казахстан от 18 января 1992 г. № 1153-ХІІ «Об образовании». URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1000964 (дата обращения 16.10.2023).

⁹ Закон Республики Казахстан № 2110-ХІІ от 10 апреля 1993 г. «О высшем образовании». URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1001895 (дата обращения 16.10.2023).

¹⁰ Высшее Образование в Казахстане 2017 // OECD. 2017. URL: <https://www.oecd.org/countries/kazakhstan/2017-9789264289666-ru.htm> (дата обращения 16.10.2023).

¹¹ Система высшего образования республики Казахстан // Аккредитация образования. URL: https://akvobr.ru/sistema_vysshego_obrazovania_respubliki_kazakhstan.html (дата обращения 16.10.2023).

¹² О Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 гг. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U040001459> (дата обращения 16.10.2023).

¹³ Обладатели стипендии. Сайт стипендиальной программы «Болашак». URL: <https://bolashak.gov.kz/ru/o-stipendii/obladateli-stipendii> (дата обращения 16.10.2023).

2010 г. была Россия, которая выступала и ресурсом интернационализации казахстанского высшего образования. Согласно Соглашению о сотрудничестве в области образования государств – членов СНГ 1992 г., казахстанским студентам были гарантированы равные права на образование и его доступность в России¹⁴, в том числе за счёт государственного бюджета. В результате масштабы образовательной миграции из Казахстана в Россию устойчиво росли, её динамика представлена ниже.

Вдобавок, в 2000 г. были приняты решения об открытии филиалов российских вузов в Казахстане: филиала МГУ им. М.В. Ломоносова в Астане, Челябинского государственного университета – в Костане, РЭУ им. Г.В. Плеханова – в Усть-Каменогорске. До

недавнего времени они оставались единственными филиалами иностранных вузов в Казахстане.

С 2010 г. модернизация и интернационализация системы высшего образования Казахстана стали ключевыми направлениями её реформирования. «Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы» одной из целей поставила «достижение высокого уровня качества высшего образования, ... соответствующего лучшим мировым практикам в области образования»¹⁵. Одной из задач Программы стала полноценная интеграция в Европейское пространство высшего образования, а целевым индикатором – вхождение двух вузов Казахстана в рейтинг лучших мировых университетов.

Студенческая мобильность из Казахстана в Россию, 2000–2009 гг.
Student mobility from Kazakhstan to Russia, 2000–2009

Год	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Кол-во студентов	15 300	18 486	20 022	18 501	20 098	20 780	18 787	19 627	35 531	24 772

Источник: составлено авторами по: Inbound internationally mobile students by country of origin // UNESCO UIS. 2022. URL: <http://data.uis.unesco.org/#> (дата обращения 16.10.2023).

Source: compiled by the authors based on: Inbound internationally mobile students by country of origin // UNESCO UIS. 2022. Available at: <http://data.uis.unesco.org/#> (accessed 16.10.2023).

Во исполнение этой стратегии в 2010 г. Казахстан стал первой страной Центральной Азии, присоединившейся к Болонскому процессу: Великая Хартия Университетов была подписана более чем 60 казахстанскими университетами [18, с. 47]. В 2010 г. первых студентов принял Назарбаев Университет, который с 2011 г. получил особый правовой статус¹⁶. Он стал первой попыткой создания

в Казахстане с нуля университета мирового уровня с обучением только на английском языке, в связи с чем Назарбаев университет получил относительно большую автономию и несравнимо большее финансирование, чем другие вузы. И хотя официально его миссия – «стать моделью проведения реформ в системе высшего образования и науки Казахстана»¹⁷, на деле сохраняется

¹⁴ Соглашение о сотрудничестве в области образования (Ташкент, 15 мая 1992 г.). URL: <http://www.fa.ru/fil/ufa/pk/Documents/soglashenie-1992.pdf> (дата обращения 16.10.2023).

¹⁵ Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 гг. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118> (дата обращения 16.10.2023).

¹⁶ Закон Республики Казахстан от 19 января 2011 г. № 394-IV «О статусе “Назарбаев Университет”, “Назарбаев Интеллектуальные школы” и “Назарбаев Фонд”». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1100000394> (дата обращения 16.10.2023).

¹⁷ О нас // Назарбаев университет, 2023. URL: <https://nu.edu.kz/ru/about/index> (дата обращения 20.10.2023).

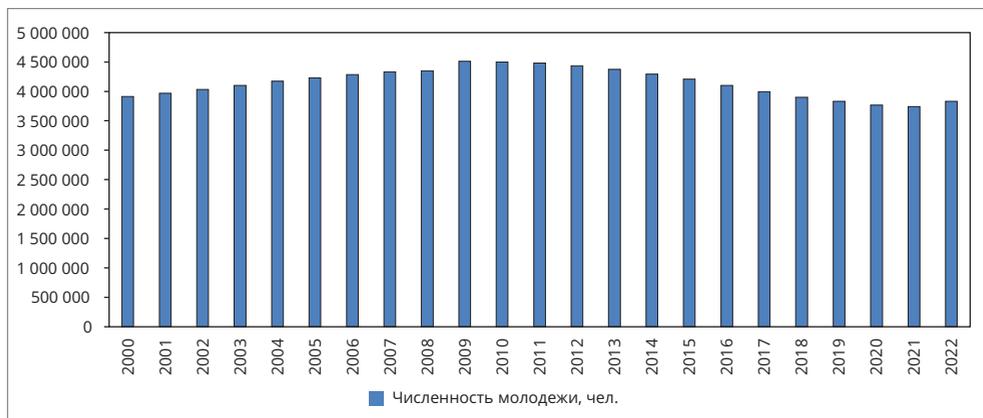


Рис. 1. Численность молодёжи в возрасте 14–28 лет в Казахстане, 2000–2022 гг.

Fig. 1. Number of young people aged 14–28 in Kazakhstan, 2000–2022

Источник: составлено авторами по: Численность молодёжи Республики Казахстан // Бюро Национальной Статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан. 2023. URL: <https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics/demography/dynamic-tables/> (дата обращения 02.12.2023).

Source: compiled by the authors based on: The youth of the Republic of Kazakhstan // Agency for Strategic planning and reforms of the Republic of Kazakhstan. Bureau of National Statistics, 2023. Available at: <https://stat.gov.kz/en/industries/social-statistics/demography/dynamic-tables/> (accessed 02.12.2023).

огромный разрыв между ним и остальными вузами страны. Тем не менее, к 2023 г. уже 16 казахстанских вузов вошли в рейтинг лучших университетов мира по версии *QS World University Rankings*¹⁸.

Несмотря на положительную динамику развития системы высшего образования, многие проблемы так и не были решены, в числе которых коррупция, несоответствие требованиям работодателей, низкий престиж и высокий уровень безработицы среди выпускников [19, с. 65]. Кроме того, казахстанская система высшего образования уже

с трудом справляется с возрастающим количеством абитуриентов (рис. 1).

В 2022/23 учебном году количество школьников в Казахстане достигло исторического максимума, превысив 3,6 млн человек. Рекордным было и количество выпускников школ – 176 тыс. человек¹⁹. Количество студентов в Казахстане возросло на 6,8 %, составив почти 600 тыс. человек²⁰. По прогнозам Министерства науки и высшего образования Казахстана (МНВО), через 6–7 лет число студентов в Казахстане достигнет 1 млн человек²¹ (рис. 2).

¹⁸ QS World University Rankings 2023: Top global universities. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/countries=kz> (дата обращения 20.10.2023).

¹⁹ Впервые число школьников в стране превысило 3,6 млн человек, – министр просвещения РК // Inform.kz. 2022. 1 сентября. URL: https://www.inform.kz/ru/vpervye-chislo-shkol-nikov-v-strane-prevysilo-3-6-mln-chelovek-ministr-prosvescheniya-rk_a3973704 (дата обращения: 15.10.2023).

²⁰ Высшее образование в Республике Казахстан (на начало 2022/23 учебного года) // Бюро национальной статистики Республики Казахстан. 15.12.2022. URL: <https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics/stat-edu-science-inno/publications/3921/> (дата обращения: 15.10.2023).

²¹ Число студентов в Казахстане достигнет 1 миллиона – глава Миннауки // Информационное агентство EL.kz. 24.08.2022. URL: https://el.kz/ru/chislo-studentov-v-kazakhstane-dostignet-1-milliona-glavaminnauki_47817/ (дата обращения: 15.10.2023).

При этом правовая база СНГ²², а затем и Евразийского экономического сообщества (с 1 января 2015 г. – Евразийского экономического союза)²³ способство-

вала росту привлекательности высшего образования в России для казахстанских абитуриентов (динамика представлена ниже).

Студенческая мобильность из Казахстана в Россию, 2010–2019 гг.

Student mobility from Kazakhstan to Russia, 2010–2019

Год	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Кол-во студентов	..	29 865	29 518	..	49 252	..	69 895	65 237	69 836	71 368

Источник: составлено авторами по: Inbound internationally mobile students by country of origin // UNESCO UIS. 2022. URL: <http://data.uis.unesco.org/#> (дата обращения 16.10.2023).

Source: compiled by the authors based on: Inbound internationally mobile students by country of origin // Inbound internationally mobile students by country of origin // UNESCO UIS. 2022. Available at: <http://data.uis.unesco.org/#> (accessed 16.10.2023).

Учитывая непрерывный отток молодёжи в соседнее государство, Казахстану становилось всё менее выгодно поддерживать проекты образовательной интеграции на постсоветском пространстве, предлагаемые Россией. Это сыграло роль в том, что задача создания общего образовательного пространства в регионе так и не была реализована, как и ряд двусторонних инициатив. Так, например, в Плане совместных действий России и Казахстана на 2019–2021 гг., которые остались на бумаге, содержалось поручение об открытии совместного университета²⁴. И всё же курс на обеспечение массовизации и ин-

тернационализации высшего образования Казахстана во многом с опорой на Россию продолжался. В 2022 г. в г. Алматы был открыт филиал НИЯУ «МИФИ», а в г. Атырау – филиал РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина. Одновременно, согласно постановлению Правительства Казахстана 2021 г., в стране был учреждён первый филиал иностранного вуза, не являющегося российским, – британского университета де Монфор Лестер²⁵. Внезапное изменение международной ситуации, в которой Казахстан продолжил курс на интернационализацию высшего образования, положило начало новому её этапу.

²² Речь идёт о Соглашении между Правительством Республики Беларусь, Правительством Республики Казахстан, Правительством Киргизской Республики, Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Таджикистан о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, учёных степенях и званиях (г. Москва, 24 ноября 1998 г.), Соглашении о взаимном признании и эквивалентности документов о среднем (общем) образовании, начальном профессиональном и среднем профессиональном (специальном) образовании (г. Астана, 15 сентября 2004 г.), и Соглашении государств-участников Содружества Независимых Государств о взаимном признании документов о высшем/высшем профессиональном образовании (г. Минск, 31 мая 2013 г.).

²³ Речь идёт в первую очередь о Соглашении о механизме взаимного признания и установления эквивалентности документов об учёных степенях в государствах-членах Евразийского экономического сообщества (г. Душанбе, 27 сентября 2005 г.) и ст. 97 Договора о Евразийском экономическом союзе (г. Астана, 29 мая 2014 г.).

²⁴ Сотрудничество России и Казахстана: межвузовское партнёрство, новые филиалы университетов, совместные научно-технические проекты // Минобрнауки России, 02.02.2022. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/46685/> (дата обращения 16.10.2023).

²⁵ Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 апреля 2021 г. № 270 «О создании в Республике Казахстан Университета Де Монфорт Казахстан». URL: https://dmuk.edu.kz/wp-content/uploads/2022/08/Government-Resolution.ru_.pdf (дата обращения 16.10.2023).

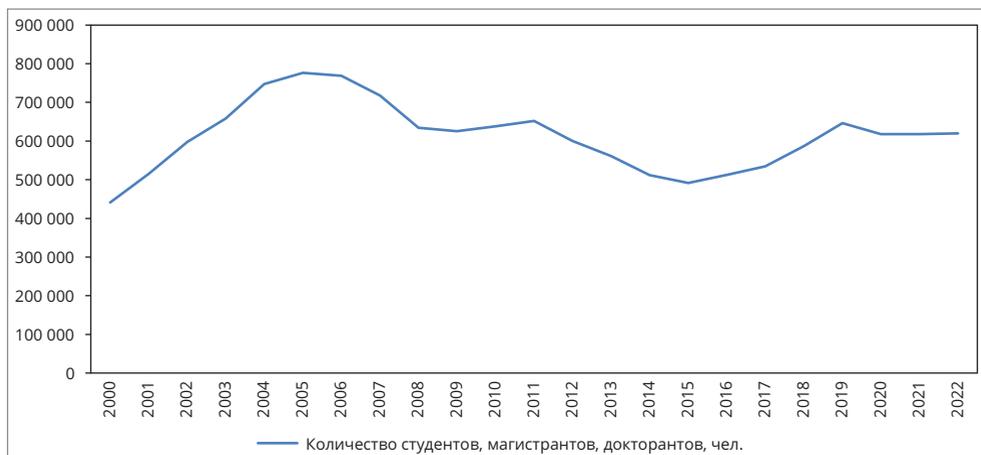


Рис. 2. Численность студентов, магистрантов, докторантов в вузах Казахстана, 2000–2022 гг.

Fig. 2. Number of Bachelor, Master and PhD students in Kazakhstan universities, 2000–2022

Источник: составлено авторами по: Численность студентов организаций высшего образования, Численность магистрантов, Численность докторантов // Бюро Национальной Статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан. 2022. URL: <https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics/stat-edu-science-inno/dynamic-tables/> (дата обращения 02.12.2023).

Source: compiled by the authors based on: Number of undergraduates, Number of doctoral students, Number of students of higher education organizations // Agency for Strategic planning and reforms of the Republic of Kazakhstan. Bureau of National Statistics, 2023. Available at: <https://stat.gov.kz/en/industries/social-statistics/stat-edu-science-inno/dynamic-tables/> (accessed 02.12.2023).

Интернационализация высшего образования в Казахстане на современном этапе (2022–2023 гг.)

Социально-политический кризис, потрясший Казахстан в январе 2022 г., положил начало новому этапу политического развития страны. Период транзита власти закончился её передачей президенту К.-Ж. Токаеву и лишением властных полномочий первого президента Н. Назарбаева. Было объявлено о становлении «Нового Казахстана», «Справедливого Казахстана», «Второй Республики». В сентябре 2023 г. К.-Ж. Токаев провозгласил переход к «новой экономической политике»²⁶. Тезисы об опоре на развитие

«человеческого капитала»²⁷ и сфер образования и науки стали одним из лейтмотивов как предвыборной кампании Токаева осенью 2022 г., так и его Посланий народу Казахстана в 2022 и 2023 гг.

Осознание недостаточности собственных ресурсов Казахстана для параллельного решения задач модернизации и массовизации системы высшего образования подтолкнуло руководство страны к активизации курса на внутреннюю и внешнюю интернационализацию высшего образования. Первоначально ставка была сделана на активизацию взаимодействия в сфере высшего образования с Россией, внѣшней,

²⁶ Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана // Официальный сайт Президента Республики Казахстан. 01.09.2023. URL: <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-ekonomicheskij-kurs-spravedlivogo-kazahstana-18588> (дата обращения: 15.10.2023).

²⁷ Токаев: нужно последовательно и системно повышать качество человеческого капитала. URL: <https://www.zakon.kz/politika/6388675-tokaev-nuzhno-posledovatelno-i-sistemno-povyshat-kachestvo-chelovecheskogo-kapitala.html> (дата обращения: 15.10.2023).

как известно, ключевой вклад в быстрое и благоприятное для Токаева разрешение январского кризиса. Уже в конце января 2022 г. министерство образования и науки Казахстана включило ряд российских университетов (МГУ, СПбГУ, МИФИ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, МФТИ, Российский государственный университет (РГУ) нефти и газа, МИСиС, ИТМО) в список вузов для обучения по программе «Болашак».

Высшее образование было названо в числе основных сфер двустороннего сотрудничества в ходе визита президента Казахстана в Россию 10 февраля 2022 г. Среди одиннадцати подписанных по итогам переговоров документов шесть – меморандумы о взаимопонимании между казахстанским АО «Центр международных программ» (реализующим программу «Болашак») и российскими вузами²⁸.

После нескольких лет затягивания Казахстаном переговорного процесса 24 февраля 2022 г. было, наконец, подписано межправительственное Соглашение о создании и функционировании филиалов российских вузов в Республике Казахстан и казахстанских вузов в Российской Федерации. Было заявлено, что планируется открытие в Казахстане филиалов МИФИ, МИСиС, МГТУ им. Н.Э. Баумана, Российского государственного университета нефти и газа, РХТУ им. Д.И. Менделеева, Новосибирского и Томского государственных университетов, Российского государственного социального университета, Санкт-Петербургского политехнического университета²⁹. При этом идея учреждения филиала Казахского национального университета имени Аль-Фараби в Москве уже тогда свидетельствовала о том, что Казахстан питает амбиции по превращению из традиционного импортёра услуг выс-

шего образования в экспортёра, стремящегося конкурировать в регионе с российскими вузами.

Начало специальной военной операции на Украине и санкционный удар, нанесённый США и их союзниками по России, существенно изменили стратегический контекст казахстанской политики в сфере интернационализации высшего образования. В условиях высокой зависимости Казахстана от западного капитала и технологий и торговли с ведущими странами ЕС и значительной активизации в стране после январского кризиса националистической и либеральной оппозиции, выступающей за отход Казахстана от союзных отношений с Россией и крайне негативно воспринявшей действия России на Украине, Астана приступила к развороту внешней политики в сторону расширения сотрудничества с США, Турцией и странами ЕС. «Многовекторность», безусловно, определяла внешнюю политику Казахстана на всём протяжении его истории как независимого государства, но с весны 2022 г. усиление американского, турецкого и европейского векторов стало происходить за счёт планомерного, шаг за шагом, «урезания» российского «вектора». Сфера образовательного сотрудничества, где, в отличие от политического, военного и экономического взаимодействия, можно продемонстрировать «быстрые результаты» корректировки внешнеполитического курса, явилась одним из основных полей апробации новой версии многовекторности.

Казахстан приступил к форсированному открытию в стране филиалов западных университетов. С 1 сентября 2022 г. Северо-Казахстанский университет (СКУ) был передан в доверительное управление Универ-

²⁸ Касым-Жомарт Токаев провёл встречу с Президентом Российской Федерации Владимиром Путиным // Официальный сайт Президента Республики Казахстан. 10.02.2022. URL: <https://www.akorda.kz/ru/kasym-zhomart-tokaev-provel-vstrechu-s-prezidentom-rossiyskoj-federacii-vladimiro-putinyim-1012435> (дата обращения: 15.10.2023).

²⁹ Россия и Казахстан договорились о работе филиалов университетов // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 24.02.2022. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/47771/> (дата обращения: 15.10.2023).

ситету Аризоны сроком на 10 лет. Согласно постановлению правительства Казахстана, «профессорско-преподавательский состав Университета Аризоны» должен составить «не менее 30 % от общей численности профессорско-преподавательского состава» СКУ³⁰. В феврале 2023 г. филиал британского Университета Хериот-Уатт был открыт на базе Актюбинского регионального университета. В июне 2023 г. в Актау состоялась церемония начала строительства здания Казахстанско-немецкого института устойчивой инженерии, приуроченная к визиту в Казахстан президента ФРГ Ф.-В. Штайнмайера³¹. Институт будет работать на базе Каспийского университета технологий и инжиниринга. Восточно-Казахстанский технический университет (ВКТУ) и Казахстанско-немецкий университет, работающий с конца 1990-х гг. в Алматы, подписали рамочное соглашение об открытии на базе ВКТУ Института науки и технологий в области металлургии и добычи полезных ископаемых³². МНВО заявило о планах открытия в Астане филиала Университета штата Мичиган, в г. Атырау – филиала Колорадской горной школы, в г. Семей – Уни-

верситета Калгари (Канада), в г. Жезказгане – канадского технического вуза³³.

На этом фоне подчёркнуто неспешный характер носит реализация планов открытия в Казахстане филиалов российских вузов. Так, количество государственных грантов на обучение в учреждённых филиалах МИФИ и РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, выделенных правительством Казахстана в 2022 г., составило соответственно 100 и 200, тогда как на обучение по программам Университета Аризоны в СКУ – 150 в 2022 г. и 434 в 2023 г., на обучение в филиале Университета Хериот-Уатт – 300³⁴. Российско-казахстанское соглашение о создании и открытии филиалов вузов вступило в силу только в апреле 2023 г., поскольку казахстанская сторона затянула процесс ратификации документа³⁵. В сентябре 2023 г. новых филиалов российских вузов в стране не появилось.

Казахстанское руководство активизировало поиск ресурсов для интернационализации системы высшего образования в Турции, Китае и Южной Корее. Неоднократно сообщалось о планах организации в Казахстане филиалов турецких вузов (в частности, МНВО обещало скорое открытие в Шымкенте фи-

³⁰ Постановление Правительства Республики Казахстан от 15 апреля 2022 г. «О некоторых вопросах некоммерческого акционерного общества «Северо-Казахстанский университет имени Манаша Козыбаева». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000225> (дата обращения: 15.10.2023).

³¹ Официальное открытие Казахстанско-немецкого института устойчивых инженерных наук // Казахстанско-немецкий университет. 21.06.2023. URL: <https://dku.kz/ru/news/view/?slug=The+official+opening+of+GKISES+RU+> (дата обращения: 15.10.2023).

³² На базе ВКТУ им. Д. Серикбаева откроется Казахстанско-немецкий институт науки и технологий. URL: <https://018.kz/ru/1566-na-baze-vktu-im-d-serikbaeva-otkroetsja-kazahstansko-nemeckij-institut-nauki-i-tehnologij.html> (дата обращения: 15.10.2023).

³³ Канадский университет Калгари может открыть филиал в Семей // Informburo.kz. 01.11.2022. URL: <https://informburo.kz/novosti/kanadskii-universitet-kalgari-mozet-otkryt-filial-v-semee> (дата обращения: 15.10.2023); Государственный университет планируют открыть в Жезказгане. URL: https://el.kz/ru/gosudarstvennyy-universitet-planiruyut-otkryt-v-zhezkazgane_71105/ (дата обращения: 15.10.2023).

³⁴ См., например: Почти 500 казахстанских студентов поступили в филиал Университета Аризоны в СКО // Tengrinews.kz. 05.09.2023. URL: <https://tengrinews.kz/education/science/500-kazahstanskih-studentov-postupili-filial-universiteta-509491/> (дата обращения: 15.10.2023); Университет Heriot-Watt в Актобе. Как это будет работать? // Актюбинский региональный университет. 11.04.2023. URL: <https://news-gu.arsu.kz/?p=22431> (дата обращения: 15.10.2023).

³⁵ Россия и Казахстан обсудили открытие новых филиалов российских вузов в республике // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 24.05.2023. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/68290/> (дата обращения: 15.10.2023).

лиала Университета Гази³⁶). Однако ввиду ограниченных финансовых возможностей турецких вузов двустороннее сотрудничество пока осуществляется через запуск программ двойных (двух?) дипломов и организацию при казахстанских университетах центров обучения турецкому языку. На полях первого саммита «Китай – Центральная Азия» в мае 2023 г. были подписаны соглашения между Северо-Западным политехническим университетом (г. Сиань) и КазНУ об открытии филиала в Алматы и между Сианьским железнодорожным профессионально-техническим институтом и Казахским национальным техническим университетом (КазНТИУ) об обучении студентов КазНТИУ в Сиане и, в перспективе, открытии на базе КазНТИУ филиала Сианьского института³⁷. Сообщалось о достижении предварительной договорённости об открытии в Казахстане филиала Городского университета Гонконга³⁸. По-видимому, в 2024 г. можно ожидать открытия филиала одного из южно-корейских университетов в г. Кызылорде³⁹.

Наращивая импорт образования, Казахстан в 2022–2023 гг. фактически сделал амбициозную заявку на переход к модели «импорта – экспорта» образования [20, с. 26–28]. Был заявлен курс на трансформацию

страны в «хаб академической мобильности». Концепция развития высшего образования и науки на 2023–2029 гг., утверждённая правительством страны в апреле 2023 г., предусматривает открытие зарубежных филиалов казахстанских вузов, развитие стипендиальных программ для привлечения иностранных студентов, создание Центральноазиатского пространства высшего образования (ЦАП-ВО) и Сетевого университета Организации тюркских государств. К 2029 г. запланировано увеличение доли иностранных студентов, составляющей в Казахстане в 2023/24 учебном году 4,4 % контингента, до 10 %⁴⁰.

До 2022 г. у казахстанских вузов был только один зарубежный филиал – у Восточно-Казахстанского Университета в г. Улгий, Монголия. В мае 2022 г. президенты Казахстана и Киргизии открыли филиал КазНУ в Бишкеке. В сентябре 2022 г. частный казахстанский вуз Университет «Туран» открыл филиал в Узбекистане (г. Наманган) – *Turan International University*⁴¹. После ратификации российско-казахстанского соглашения об открытии филиалов вузов МНВО заявило, что «прорабатывается вопрос» об открытии филиала КазНУ в России, в Омске или в Самаре⁴². В августе

³⁶ Открыт новый языковой центр // Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. 02.09.2023. URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/sci/press/news/details/612279?lang=ru> (дата обращения: 15.10.2023).

³⁷ Один из казахстанских вузов заключил меморандум с китайским университетом. URL: <https://liter.kz/odin-iz-kazahstanskikh-vuzov-zakluchil-memorandum-s-kitaiskim-universitetom-1684391566/> (дата обращения: 15.10.2023).

³⁸ Ведущие вузы Гонконга заинтересованы в создании филиалов в Казахстане. URL: https://el.kz/ru/vedushchie-vuzy-gonkonga-zainteresovany-v-sozdanii-filialov-v-kazahstane_86242/ (дата обращения: 15.10.2023).

³⁹ В Кызылорде планируют открыть филиал Сеульского университета науки и технологий. URL: <https://kapital.kz/gosudarstvo/110190/v-kyzylorde-planiruyut-otkryt-filial-seul-skogo-universiteta-nauki-i-tekhnologiy.html> (дата обращения: 15.10.2023).

⁴⁰ Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 гг. от 28 марта 2023 г. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248> (дата обращения: 15.10.2023).

⁴¹ Официальное открытие Международного университета «Turan International University» в городе Наманган // Turan University. 03.09.2022. URL: <https://turan.edu.kz/ru/news/26597/oficialnoe-otkrytie-mezhdunarodnogo-universiteta-turan-international-university-v-gorode-namangane/> (дата обращения: 15.10.2023).

⁴² Казахстан планирует открыть филиалы КазНУ им. Аль-Фараби в Омске и Самаре. URL: <https://vlast.kz/novosti/54332-kazahstan-planiruet-otkryt-filialy-kaznu-im-al-farabi-v-omske-i-samare.html> (дата обращения: 15.10.2023).

2023 г. в ходе визита президента Таджикистана в Казахстан было заявлено о перспективе открытия филиалов казахстанских вузов в Таджикистане⁴³. В сентябре 2023 г. по итогам II Форума ректоров вузов стран Центральной Азии казахстанские средства массовой информации сообщили, что Евразийский национальный университет и Таджикский технический университет достигли договорённости о создании совместного факультета, а Южно-Казахстанский университет откроет филиал в Узбекистане (г. Чирчик)⁴⁴. Представительство КазНИТУ открыто при Ташкентском международном университете Кимё.

Казахстанское руководство стало активно пропагандировать идею ЦАПВО, подразумевающую, в первую очередь, принятие остальными странами региона Болонской системы. На фоне выхода России из Болонского процесса министр образования и науки Казахстана, выступая в мае 2022 г. на Первом Форуме ректоров вузов, дал исключительно высокую оценку участию Казахстана в Болонском процессе и предложил открыть представительство секретариата Болонского процесса в Казахстане⁴⁵. В июле – декабре 2022 г. Казахстан (совместно с Чехией) являлся сопредседателем Наблюдательной группы Болонского процесса. Астана представила план мероприятий, направленный на продвижение принципов Болонского процесса среди стран

Центральной Азии, расширение автономии вузов, формирование инновационной и цифровой экосистемы и создание центральноазиатского образовательного хаба⁴⁶. В октябре 2022 г. в Астане было создано Бюро ЦАПВО, состоящее из представителей Казахстана, Киргизстана, Таджикистана и Наблюдательной группы Болонского процесса. Усилиями Казахстана проблематика ЦАПВО будет, по-видимому, включена в повестку дня Конференции министров образования Европейского пространства высшего образования в 2024 г.

Сложное международное положение России и заявленный российским руководством отход от Болонской системы были восприняты Казахстаном как возможность для повышения привлекательности национальной системы высшего образования. Президент Казахстана лично высказался по этому вопросу: отметив, что «понимает» решение России о выходе из Болонского процесса, и признав наличие у Болонской системы «многих недостатков», К.-Ж. Токаев подчеркнул, что Казахстан не намерен следовать примеру России, и у российского решения будут и «отрицательные последствия»⁴⁷. В июле 2022 г. министр науки и высшего образования Казахстана С. Нурбек заявил, что в связи с событиями в России Казахстан ожидает «достаточно большой поток и наших граждан, которые будут возвращаться для поиска образовательных возможностей, и гражд-

⁴³ Совместное заявление Касым-Жомарта Токаева и Эмомали Рахмона для представителей СМИ // Официальный сайт Президента Республики Казахстан. 04.05.2023. URL: <https://akorda.kz/ru/sovместное-zayavlenie-kasym-zhomarta-tokaeva-i-emomali-rahmona-dlya-predstaviteley-smi-445434> (дата обращения: 15.10.2023).

⁴⁴ Филиал Auezov University появится в Узбекистане. URL: <https://smi24.kz/ru/other/drugoe/filial-auezov-university-royavitsya-v-uzbekistane-1083564/> (дата обращения: 15.10.2023).

⁴⁵ Форум ректоров вузов стран Центральной Азии прошёл в Алматы // Министерство просвещения Республики Казахстан. 13.05.2022. URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/371152?lang=ru> (дата обращения: 15.10.2023).

⁴⁶ Казахстан избран сопредседателем Болонского процесса // Forbes.kz. 08.07.2022. URL: https://forbes.kz/process/education/kazahstan_izbran_sopredsedelem_bolonskogo_protsesta/ (дата обращения: 15.10.2023).

⁴⁷ Токаев заявил, что Казахстан не откажется от Болонской системы // РБК. 15.06.2022. URL: <https://www.rbc.ru/politics/15/06/2022/62a9a8219a79472dcdbe3d10> (дата обращения: 15.10.2023).

дан других государств»⁴⁸. По собственным оценкам МНВО, с мая по середину сентября 2022 г. из российских вузов в казахстанские перевелись более 2,5 тыс. студентов⁴⁹. В связи с массовым притоком в Казахстан российских граждан в последней декаде сентября 2022 г. С. Нурбек констатировал, что появилась возможность усилить кадровый состав казахстанских вузов «за счёт наших коллег, которые просто ищут стабильное место, чтобы продолжать свои исследования»⁵⁰.

В октябре 2022 г. С. Нурбек сделал ещё одно громкое заявление, отметив, что 23 000 индийских и пакистанских студентов, обучающихся (преимущественно по медицинским специальностям) в украинских вузах, выражают желание продолжить образование в Казахстане. По словам министра, «поступают подобные заявления и от иностранных студентов российских вузов», а заинтересованность в работе в Казахстане выражают преподаватели украинских медицинских университетов. Министр, однако, признал, что казахстанские вузы физически не могут принять такое количество новых студентов и преподавателей, приведя в пример КазНУ, где «инфраструктура рассчитана на 10–12 тыс. студентов, а обучает 27 тыс.»⁵¹.

Фактически в 2022–2023 гг. Казахстан перешёл от модели интернационализации высшего образования, в значительной степени опирающейся на сотрудничество с Россией, к модели, предполагающей конкуренцию с Россией как за собственных студентов, так и за абитуриентов из других

центральноазиатских стран. Показательно, что в Концепции развития высшего образования и науки на 2023–2029 гг. не содержится упоминаний о приоритетности или хотя бы важности образовательного и научного сотрудничества с Россией. Явно недостаточная обеспеченность ресурсами модели «Казахстан – конкурент России» не смущает руководство казахстанской системы высшего образования, по-видимому, рассчитывающее на широкое привлечение для её реализации западных и турецких финансов и кадров.

Заключение

Курс на интернационализацию системы высшего образования начал реализовываться Казахстаном ещё с первой половины 1990-х гг. Однако для первых двух десятилетий независимости характерна не государственная политика, направленная на содействие интернационализации высшего образования, а отдельные, «точечные» инициативы в этой сфере. Стихийно сформировалась модель импорта высшего образования, в рамках которой доминирующим направлением образовательной миграции стала Россия. Только российские вузы не имели филиалов в Казахстане, хотя в стране и появился ряд университетов, созданных на основе межгосударственных соглашений с Великобританией, Германией, Турцией (Казахстанско-британский технический университет, Казахстанско-немецкий университет, Международный казахско-турецкий университет).

⁴⁸ Казахстан ожидает большой поток студентов из-за рубежа. URL: https://www.inform.kz/amp/kazakhstan-ozhidaet-bol-shoy-potok-studentov-iz-za-rubezha_a3954330/ (дата обращения: 15.10.2023).

⁴⁹ Свыше 2,5 тыс. студентов перевелись в казахстанские вузы из России и Украины. URL: https://www.inform.kz/ru/svyshe-2-5-tysyach-studentov-perevelis-v-kazahstanskie-vuzy-iz-rossii-i-ukrainy_a3982487 (дата обращения: 15.10.2022).

⁵⁰ Болонские реформы в ЦА будут продвигать специальное бюро. URL: <https://24.kz/ru/news/obrazovanie-i-nauka/item/567232-bolonskie-reformy-v-tsa-budet-prodvigat-spetsbyuro-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 15.10.2023).

⁵¹ Саяат Нурбек спрогнозировал, с чем столкнутся вузы Казахстана через 5 лет. URL: <https://golos-naroda.kz/11800-saiasat-nurbek-sprognoziroval-s-chem-stolknutsia-vuzy-kazakhstan-cherез-5-let-1666787280/> (дата обращения: 15.10.2023).

С 2010 г. начинается второй этап интернационализации казахстанской системы высшего образования, отличающийся чётко обозначенным государственным курсом на полноценное включение страны в Европейское пространство высшего образования. Система высшего образования стала постепенно разворачиваться к большему взаимодействию западных моделей и практик. Знаковым событием стало открытие полностью англоязычного Назарбаев Университета. Евразийский экономический союз, который начал функционировать в 2015 г., не получил компетенций в сфере образования. Тем не менее западное направление взаимодействия в сфере высшего образования дополняло, но не заменяло российское: сохранялось безусловное доминирование России как преимущественного направления образовательной миграции, казахстанские вузы активнее всего сотрудничали с российскими, шла подготовка российско-казахстанского соглашения о вузовских филиалах, подписанного в начале 2022 г.

В 2022 г. Казахстан осуществил форсированный переход к третьему этапу интернационализации системы высшего образования. Был взят курс на дистанцирование Казахстана от России в сфере образовательного взаимодействия, реализацию модели «импорт – экспорт» высшего образования и конкуренцию с Россией за абитуриентов из стран Центральной Азии. Стало сокращаться количество казахстанских студентов, обучающихся в России. Фактически в государственной политике интернационализации системы высшего образования происходит смена ориентиров.

Вопрос об обеспеченности этого курса ресурсами должен стать предметом отдельного исследования. Однако, стоит отметить, что государство пытается справиться с демографическим давлением, оказываемым на систему высшего образования, ускоренной цифровизацией учебного процесса и сокращением сроков обучения, обходя стороной проблему неизбежного при этом снижения

качества образования. В этой связи перспективы Казахстана как экспортёра высшего образования вызывают сомнения. Новый этап интернационализации системы высшего образования рискует стать хаотичным взаимодействием зарубежных практик и слабо продуманной, не обеспеченной ни собственными, ни привлечёнными извне ресурсами кампанией.

При *форсированном* проведении этого курса можно прогнозировать нанесение ощутимого ущерба казахстанской системе высшего образования. Трата ограниченных государственных ресурсов на интернационализацию высшего образованию, воспринимаемую как самоцель, может привести к падению качества образования, ограничению его доступности, сокращению научного сотрудничества с российскими вузами и научно-исследовательскими организациями и снижению уровня научных исследований в казахстанской высшей школе. *Умеренно-поступательное* движение к поставленным в сфере интернационализации целям потребует опоры на ресурсы российской системы образования и отхода от политики смены географических ориентиров. Наконец, новый этап интернационализации казахстанского высшего образования может оказаться и *имитационной* интернационализацией, осуществляемой ради достижения краткосрочного эффекта.

Литература

1. *de Vum X.* Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 8–34. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-8-34
2. *Pogorelskaya A.M.* Academic mobility for region-building and the creation of a Eurasian identity // European Journal of Higher Education. 2023. Vol. 13(2). P. 161–178. DOI: 10.1080/21568235.2022.2093240
3. *Knight J.* Updating the Definition of Internationalization // International Higher Education. 2003. No. 33. P. 2. DOI: 10.6017/ihe.2003.33.7391

4. Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы: под ред. М. Брэя, Б. Адамсона, М. Мейсона; пер. с англ. М.А. Ваховского, И.В. Разнатовского. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 472 с. ISBN: 978-5-7598-1790-1. DOI: 10.17323/978-5-7598-1790-1
5. Knight J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales // Journal of Studies in International Education. 2004. Vol. 8. No. 1. P. 5–31. DOI: 10.1177/1028315303260832
6. Альтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования: пер. с англ. Ю. Каптуревского; под науч. ред. А. Рябова. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 548 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1712-3
7. Ergun A. & Kondakci Y. The Internationalization of Higher Education and Identity Construction in Azerbaijan // Europe-Asia Studies. 2021. Vol. 73. No. 7. P. 1330–1354. DOI: 10.1080/09668136.2021.1919601
8. Abn E.S., Dixon J. and Chekmareva L. Looking at Kazakhstan's Higher Education Landscape: From Transition to Transformation Between 1920 and 2015 // 25 Years of Transformation of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries: Reform and Continuity: ed. by J. Huisman, A. Smolentseva, I. Froumin. Palgrave, 2018. P. 199–229. DOI: 10.1007/978-3-319-52980-6_8
9. Hartley M., Gopaul B., Sagintayeva A., Apergenova R. Learning Autonomy: Higher Education Reform in Kazakhstan // Higher Education. 2016. Vol. 72. P. 277–289. DOI: 10.1007/s10734-015-9953-z
10. Koch N. The Shifting Geopolitics of Higher Education: Inter/Nationalizing Elite Universities in Kazakhstan, Saudi Arabia, and beyond // Geoforum. 2014. Vol. 56. P. 46–54. DOI: 10.1016/j.geoforum.2014.06.014
11. Mbamed A.A.S., Vossensteyn H. & Kasa R. Stability, performance and innovation orientation of a higher education funding model in Kazakhstan // International Journal of Educational Development, 2021. Vol. 81. No. 102324. DOI: 10.1016/j.ijeducdev.2020.102324
12. Ефремова–Шершукова Н.А., Коллегов А.К., Минеев-Ли В.Е. Международное сотрудничество России и Казахстана в сфере высшего образования как фактор инновационного развития общества // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 1. С. 139–142. EDN: ZCFZYS.
13. Смирнова В.А. Деятельность программы ТАСИС в сфере высшего образования в Республике Казахстан // Вестник Волгоградского университета. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2006. № 11. С. 159–163. EDN: KUDXTJ.
14. Леденева В.Ю., Ломакина О.В., Джунусов А.М., Бегасилов Б.Т. Образовательная политика Казахстана в условиях миграции молодежи // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 156–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-156-168
15. Ибатов М.К., Пак Ю.Н., Жетесова Г.С., Пак Д.Ю. Формирование университета предпринимательского типа в условиях модернизации образования (опыт Казахстана) // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 154–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-154-168
16. 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
17. Azimbayeva G. Comparing post-Soviet changes in higher education governance in Kazakhstan, Russia, and Uzbekistan // Cogent Education, 2017. №4:1. P. 9–18. DOI: 10.1080/2331186X.2017.1399968
18. Семенова Т.В. Образовательное пространство современного Казахстана: проблемы высшего и послевузовского образования // Наука и современность. 2016. № 45. С. 46–49. EDN: WCCZDF.
19. Бурангулов Э. Р. Государственная политика в сфере высшего образования в современном Казахстане: особенности и тенденции развития // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2022. № 1 (74). С. 64–67. DOI: 10.54398/1818510X_2023_1_64
20. Агранович М.А. и др. Интернационализация высшего образования: тенденции, стратегии, сценарии будущего. М.: Логос, 2010. 274 с. ISBN: 978-5-98704-516-9. EDN: QYDWWH.

Благодарность. Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 23-78-10036, <https://rscf.ru/project/23-78-10036/>

Статья поступила в редакцию 28.10.2023

Принята к публикации 10.01.2024

References

1. de Wit, H. (2019). Evolyutsiya mirovykh kontseptsii, tendentsii i vyzovov v internatsionalizatsii vysshego obrazovaniya [Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 8–34, doi: 10.17323/1814-9545-2019-2-8-34
2. Pogorelskaya, A.M. (2023). Academic mobility for region-building and the creation of a Eurasian identity. *European Journal of Higher Education*. Vol. 13(2), pp. 161-178, doi: 10.1080/21568235.2022.2093240
3. Knight, J. (2003). Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*. No. 33, p. 2, doi: 10.6017/ihe.2003.33.7391
4. Bray, M., Adamson, M., Mason M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Springer, 453 p. (Russian translation by M.L. Vakhovskvii, I.V. Raznatovskii: Moscow: HSE Publ., 2019, 472 p., doi: 10.17323/978-5-7598-1790-1).
5. Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 8, no. 1, pp. 5–31, doi: 10.1177/1028315303260832
6. Altbach, Ph.G. (2016) *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore, USA: Johns Hopkins University Press, 352 p. (Russian translation by Yu. Kapturevskii: Moscow: HSE Publ., 2019, 548 p., doi: 10.17323/978-5-7598-1712-3).
7. Ergun, A. & Kondakci, Y. (2021) The Internationalisation of Higher Education and Identity Construction in Azerbaijan. *Europe-Asia Studies*. Vol. 73, no. 7, pp. 1330-1354, doi: 10.1080/09668136.2021.1919601
8. Ahn, E.S., Dixon, J. and Chekmareva, L. (2018). Looking at Kazakhstan's Higher Education Landscape: From Transition to Transformation Between 1920 and 2015. In: *25 Years of Transformation of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries: Reform and Continuity*. Palgrave, pp. 199-229, doi: 10.1007/978-3-319-52980-6_8
9. Hartley, M., Gopaul, B., Sagintayeva, A., Apergenova, R. (2016). Learning autonomy: higher education reform in Kazakhstan. *Higher Education*. Vol. 72, pp. 277-289, doi: 10.1007/s10734-015-9953-z
10. Koch, N. (2014). The shifting geopolitics of higher education: Inter/nationalizing elite universities in Kazakhstan, Saudi Arabia, and beyond. *Geoforum*. Vol. 56, pp. 46-54, doi: 10.1016/j.geoforum.2014.06.014
11. Mhamed, A.A.S., Vossensteyn, H. & Kasa, R. (2021). Stability, performance and innovation orientation of a higher education funding model in Kazakhstan. *International Journal of Educational Development*. Vol. 81, no. 2. pp. 1-6, doi: 10.1016/j.ijedudev.2020.102324
12. Efremova-Shershukova, N.A., Kollegov, A.K., Mineev-Li, V.E. (2020). International cooperation between Russia and Kazakhstan in the field of higher education as a factor in the innovative development of society. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. No. 1, pp. 139-142. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42833598_93156564.pdf (accessed 15.10.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Smirnova, V.A. (2006). [Activities of the TACIS program in the field of higher education in the Republic of Kazakhstan]. *Vestnik Volgogradskogo universiteta. Seriya 4. Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya* [Bulletin of Volgograd University. Series 4. History. Regional Studies. International Relations]. No. 11, pp. 159-163. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12802206_94756448.pdf (accessed 15.10.2023). (In Russ.).
14. Ledeneva, V.Yu., Lomakina, O.V., Dzhunusov, A.M., Begasilov, B.T. (2021). Educational policy of Kazakhstan in the context of youth migration. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 156-168, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-156-168 (In Russ., abstract in Eng.).

15. Ibatov, M.K., Pak, Yu.N., Zhetesova, G.S., Pak, D.Yu. (2021). Development of Entrepreneurial University in the Conditions of Higher Education Modernization. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 2, pp. 154-168, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-154-168 (In Russ., abstract in Eng.).
16. 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.).
17. Azimbayeva, G. (2017). Comparing post-Soviet changes in higher education governance in Kazakhstan, Russia, and Uzbekistan. *Cogent Education*. No. 4(1), pp. 9–18, doi: 10.1080/2331186X.2017.1399968
18. Semenova, T.V. (2016). [Educational space of modern Kazakhstan: problems of higher and post-graduate education]. *Nauka i sovremennost' = Science and Modernity*. No. 45, pp. 46-49. EDN: WCCZDF (In Russ.).
19. Burangulov, E.R. (2022). State policy in the field of higher education in modern Kazakhstan: features and development trends. *Kaspiyskiy region: politika, ekonomika, kultura* [The Caspian Region: Politics, Economics, Culture]. No. 1(74), pp. 64-67, doi: 10.54398/1818510X_2023_1_64 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Agranovich, M.L. et al. (eds). (2010). *Internatsionalizatsiya vysshego obrazovaniya: tendentsii, strategii, stsenarii budushchego* [Internationalization of Higher Education: Trends, Strategies, Future Scenarios]. Moscow: Logos. 274 p. ISBN: 978-5-98704-5 16-9. (In Russ.).

Acknowledgement. The research was supported by the Russian Science Foundation grant, Project № 23-78-10036, <https://rscf.ru/en/project/23-78-10036/>

The paper was submitted 28.10.2023

Accepted for publication 10.01.2024



**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

Воспитание профессионально значимых качеств в системе инженерного образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-87-105

Данилаев Дмитрий Петрович – д-р техн. наук, доцент, заведующий кафедрой электронных и квантовых средств передачи информации, SPIN-код: 9783-7717, ORCID: 0000-0001-6536-2334, dpdanilaev@kai.ru

Маливанов Николай Николаевич – д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой автоматике и управления, nmalivanov@kai.ru

Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева, Казань, Россия

Адрес: 420111, Россия, Республика Татарстан, г. Казань, ул. К. Маркса, 10

***Аннотация.** Система подготовки будущих инженеров должна включать особую целевую функцию формирования профессионально значимых качеств, необходимых наравне с профессиональными компетенциями, как для работы в выбранной сфере деятельности, так и для дальнейшего карьерного роста. Без чётких целевых установок профессиональное воспитание часто оказывается формальным, а подготовка инженеров – недостаточно эффективной.*

Целью статьи является обоснование значимости профессионального воспитания будущих инженеров, выявление проблем формирования профессионально значимых качеств и определение условий их разрешения в системе инженерного образования. В работе рассмотрены исследовательские вопросы: что вносит профессиональное воспитание в инженерное образование, какие профессионально значимые качества дополняют знаниевую составляющую в компетенциях будущих инженеров?

Материалы и методы. В статье представлен обзор научных исследований и состояния вопроса о профессиональном воспитании будущих инженеров. Теоретической основой исследования является декомпозиция и вычленение важной составляющей системы инженерного образования – воспитания профессионально значимых качеств с её особым значением и функционалом.

Результаты и выводы. Дисциплину, ответственность, самостоятельность и самоорганизанность можно считать профессионально значимыми качествами личности будущего инженера, в том числе определяющими его уникальность в профессии. Важнейшие задачи профессионального воспитания – это оценка готовности для студента тех или иных сторон профессиональной деятельности, определение и постановка его приоритетов, развитие доминирующих профессионально значимых качеств. Подготовка конкурентоспособного специалиста возможна только в конкурентной среде. В связи с этим предложено

использовать управление коллективом как механизм реализации конкурентной среды и показан вариант реализации оценочно-результативного компонента системы воспитания как элемент этой среды. Отмечено, что в век информации доминанта отношений в воспитании может быть дополнена доминантой информированности и отношений в информационном пространстве, например, в среде цифрового образовательного кластера. Формирование профессионально значимых качеств в системе инженерного образования может быть выделено в отдельный план работы в рамках единой рабочей программы воспитания или в рамках отдельной программы профессионального воспитания.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, инженерное образование, инженерная педагогика, подготовка технических специалистов, воспитание студентов, подготовка инженеров, взаимодействие вузов и работодателей, воспитание на рабочем месте, информационная образовательная среда

Для цитирования: Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. Воспитание профессионально значимых качеств в системе инженерного образования // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 87–105. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-87-105

Professionally Significant Qualities Upbringing at the Engineering Education System

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-87-105

Dmitriy P. Danilaev – Dr. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Head of the Department of Electronic and Quantum Devices for Data Transmission, SPIN: 9783-7717, ORCID: 0000-0001-6536-2334, dpdanilaev@kai.ru

Nikolay N. Malivanov – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Department for Automation and Control, nmalivanoav@kai.ru

Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, Kazan, Russian Federation
Address: 10, Karl Marx str., Kazan, 420111, Russian Federation

Abstract. The future engineers training system should include a special target function of professionally significant qualities developing, which are necessary along with professional competencies, both for work in the chosen field of activity and for further career growth. The professional education often turns out to be formal, and the training of engineers is not effective enough, without clear goals.

The purposes of the article are the importance substantiate of the future engineers professional upbringing, to identify the organization problems at the professionally significant qualities formation and to determine their resolution conditions for the engineering education system. The work examines research questions: what does professional upbringing to engineering education contribute, what professionally significant qualities complement the knowledge component in the competencies of future engineers.

Materials and methods. The article provides an overview of scientific research and the state of the professional upbringing of future engineers issue. The theoretical basis of the study is the decomposition and isolation of the engineering education system important component – the education of professionally significant qualities with its special meaning and functionality

Results and conclusions. Discipline, responsibility, independence and self-organization can be considered as professionally significant personality traits of a future engineer, including those that deter-

mine his uniqueness in the profession. The most important tasks of professional education are assessing the feasibility of professional activity certain aspects for a student, determining and setting his priorities, and developing his dominant professionally significant qualities. Training a competitive specialist is possible only in a competitive environment. It is proposed to use team management as a mechanism for a competitive environment implementing, and an option for the evaluative-effective component of the education system implementing as an element of this environment is shown. It is noted that the dominant relationships in education can be supplemented by the dominant awareness and relationships in the information space, for example, at the digital educational cluster. The formation of professionally significant qualities in the engineering education system can be allocated into a separate work plan of a unified work upbringing program or of a separate professional training program.

Keywords: engineering education, engineering pedagogy, technical specialists training, student upbringing, engineers training, interaction between universities and employers, education in the workplace, information educational environment

Cite as: Danilaev, D. P., Malivanov, N.N. (2024). Professionally Significant Qualities Upbringing at the Engineering Education System. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 87-105, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-87-105 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В примерной рабочей программе воспитания в организациях высшего образования профессионально-трудоустройство воспитание отнесено к одному из возможных направлений работы. Формирование конкретной концепции воспитания вменено вузам, с учётом общих целей воспитательной работы, а также региональных и отраслевых особенностей. Но, учитывая, что в образовательных стандартах не выделяется особых требований к профессиональному воспитанию и его результатам, в вузовских концепциях обычно не вводятся существенных различий для разных образовательных программ. Календарный план воспитательной работы концептуально выделяет общие направления работы, которые раскрываются общим операционным планом мероприятий, уточняемых для отдельных направлений подготовки. Соответственно по завершению подготовки результаты профессионального воспитания студентов не оцениваются в комплексе с результатами обучения. Хотя личностные качества играют важную роль в формировании конкурентоспособных, мобильных, компетентных в заданных профессиональных сферах и отраслях инженеров. На наш взгляд, формирование профессионально значимых

качеств в вузе должно стать обязательной составляющей работы.

Структура, механизмы и подходы к организации профессионально-трудоустройства воспитания в технических вузах меняются вместе с системой образования. Для молодого поколения студентов, имеющих характерные социально-психологические особенности по сравнению с предыдущими поколениями, в условиях нового информационного общества необходимы новые подходы к их воспитанию, тем более – в области профессиональной деятельности. Цели, задачи и механизмы профессионально-трудоустройства воспитания должны быть увязаны с целями подготовки будущих инженеров. При этом важно сохранить личностно-ориентированный принцип воспитания студента.

Цель статьи – обоснование значимости профессионального воспитания будущих инженеров, выявление проблем формирования профессионально значимых качеств и определение условий их разрешения в системе инженерного образования.

Понятие и методология профессионального воспитания

Понятию и сущности категории «профессиональное воспитание» посвящено много

научных работ, приводится сравнительный анализ определений, выделяются характерные особенности этого вида воспитания. В целом у авторов не вызывает споров представление о том, что профессиональное воспитание – это составная часть профессионального образования, которая охватывает всю совокупность элементов обучения, воспитания и трудовой подготовки, имеющих непосредственное отношение к профессиональной деятельности человека. Профессиональное воспитание можно представлять и исследовать в его различных аспектах: как социальное явление, как систему, процесс или деятельность. Примем за основу понимание профессионального воспитания в широком смысле: как сложного вида целенаправленного взаимодействия педагогов, образовательной среды и студентов, в процессе которого формируется профессиональные культура и компетентность будущего работника, обеспечивающие высокое качество его трудовой деятельности, нравственный облик, профессиональные мотивы, интересы, ценности, а также успешность социальной адаптации выпускника вуза, что в целом способствует его конкурентоспособности на рынке труда [1–3]. В узком смысле под профессиональным воспитанием студентов вуза понимается «интеegrативный процесс, включающий процессы самовоспитания и специально организованную деятельность по формированию социально, личностно, профессионально, индивидуально значимых качеств будущего специалиста, необходимых для успешной профессиональной деятельности» в конкретной области труда [1, с. 16]. Общим в этих определениях является нацеленность на формирование и развитие личностных качеств, необходимых в конкретной сфере деятельности, например: профессиональной самостоятельности или чувства ответственности за свои действия, с осознанием их последствий [4; 5].

Методологические основы профессионального воспитания берут своё начало в работах А.С. Макаренко, К.Д. Ушинско-

го, В.А. Сухомлинского, Л.С. Выготского, А.И. Новиковой, А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней, В.И. Загвязинского, Э.Ф. Зеера и др. Их идеи были развиты в работах ряда исследователей: В.И. Белова, Н.М. Борытко, Ю.С. Мануйлова, Е.Н. Байдашевой, И.В. Вяткиной, П.Н. Осипова и многих других. В методологии воспитания каноническими можно считать деятельностный и системный подходы. Они вместе с рядом других подходов, таких как, например, личностно-ориентированный, коллективный, индивидуальный, средовой, культурно-антропологический, компетентностный, – образуют целостный воспитательный процесс, отражая вариативность воспитательной практики и синергетический эффект от их сочетания.

Описание используемых подходов в профессиональном воспитании с анализом их взаимного влияния и проникновения идей представлено в работах ряда авторов [1; 6–9]. Каждый из подходов имеет своё значение в системе профессионального воспитания. Например, системный – для анализа, определения и последующего достижения целей и задач воспитательного процесса, деятельностный – для развития механизмов профессионального воспитания, средовой и коллективный – для управления условиями организации воспитательного процесса, личностно-ориентированный – для индивидуальной адаптации и диверсификации общей цели на частные цели и задачи, и т. п.

Самоорганизация в процессе воспитания происходит в результате взаимодействия случайности и необходимости, и всегда связана с выбором и поиском устойчивости. Человеку свойственно реагировать на внешние условия своего существования: изменять их и/или внутренние модели поведения. В системе инженерного образования эти условия формируются динамичной образовательной средой подготовки, которая в свою очередь выстраивается, обновляется, развивается в процессе взаимодействия вузов и работодателей. Для выстраивания многомерных, многоаспектных связей между субъектами в

этой системе применяется также кластерный подход [8]. Использование кластерного подхода позволяет предоставить учащимся широкий выбор: целевых ориентиров, траекторий, условий обучения, и при этом поставить учащихся перед необходимостью такого выбора. В открытой и студентоцентрированной системе инженерного образования механизмы воспитания профессионально значимых качеств не могут быть универсальными. В связи с чем, в отличие от советской высшей инженерной школы, произошло смещение акцентов к индивидуально-ориентированным подходам в воспитании студентов.

Таким образом, теоретическо-методологическая база профессионального воспитания достаточно проработана. Однако открытость и динамичность системы инженерного образования становятся ключевыми, определяющими свойствами для организации в ней профессионального воспитания. Традиционно должны учитываться системные и деятельностные особенности организации профессионального становления будущего инженера. Но интерес представляет обновлённый системно-деятельностный подход.

Место профессионального воспитания в инженерном образовании

Единство процессов обучения и воспитания является системообразующим принципом образования, определённым в научном плане и закреплённым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации»¹. При этом, например, русский философ Иван Ильин отметил, что обучение «само по себе не формирует человека, а разнудывает и портит его, ибо оно даёт в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный – и начинает злоупотреблять...» [10, с. 177–178]. «Вос-

питание духовности призвано опережать интеллектуальное воспитание человека» и вести к особому состоянию – «исканию ответственности, служению» [11, с. 232]. Эти мысли в разных интерпретациях можно встретить у Д.И. Менделеева, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и др. Разделяя роль обучения и воспитания, И.А. Зимняя использует афоризм: «В тиши зреет интеллект, в бурях формируется характер» [7, с. 72]. В профессиональном инженерном сообществе звучит: «мы в первую очередь люди, во вторую – инженеры, а в третью – специалисты, причём порядок очень важен» [12, с. 111–112].

Обратим внимание: почему разделяют инженеров и специалистов? Что отличает инженеров от технических специалистов? Согласно представлениям в толковых словарях, специалист – это человек, обладающий специальными, знаниями, умениями, компетенциями в какой-то конкретной предметной области. Технический специалист не обязательно должен быть инженером, а инженер не может быть специалистом во всех сферах деятельности. В нашем представлении, инженера от технического специалиста отличает не набор компетенций, а особые личностные качества, инженерное мышление, творческое начало в инженерной деятельности. Эти личностные характеристики формируются в комплексе, в процессе профессионального обучения и воспитания.

Механизмы реализации профессионального воспитания представляются как управление развитием личности будущего специалиста через моделирование среды его бытия, погружение его в «базовую культуру» – профессиональную, духовно-нравственную, художественно-эстетическую, физическую, как включение его в активные социальные отношения со средой, в процесс творческой самореализации [9]. Усвоение личностью студента норм и ценностей

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ – Редакция от 25.12.2023. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=462735&ysclid=lrhvn83tj933197380> (дата обращения: 16.01.2024).

деятельности профессионала обеспечивает дальнейшую адаптацию и рост специалиста в своей профессиональной среде с ориентацией на изменяющиеся требования [13]. С гуманистических позиций профессиональное воспитание понимается как самостановление человека, обретение им неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала, формирование человека «уникального в профессии» [9; 14].

Разнообразие отраслей, форм и видов профессиональной деятельности ведёт к разнообразию профессиональной среды и связанной с ней среды подготовки инженеров. А рыночная конъюнктура в трудоустройстве выпускников вузов дополнительно усугубляет проблему целеполагания в инженерном образовании. Для моделирования профессиональной среды и для чёткого определения целей профессионального воспитания место и вид профессиональной деятельности имеют решающее значение. Например, если инженер-разработчик для создания новых изделий должен выйти за рамки существующего, отказаться от стандартных решений, то инженер-технолог должен разработать и обеспечить соблюдение технологического процесса, для воспроизводимости заданных технических характеристик изделия и снижения доли брака, то есть педантично придерживаться регламента. Инженер, налаживающий серийное производство изделия, должен найти разумный компромисс: учитывая имеющееся на предприятии оборудование, ресурсы, и при минимальных потерях в качестве, характеристиках, предложить конечный продукт, приемлемый для потребителя, реализуемый производителем, с экономически обоснованным решением. Специфика работы каждого из этих инженеров в одной отрасли и в предметной области накладывает соответствующие требования к их личностным профессионально значимым качествам.

Содержание воспитания не возникает само по себе, оно – продукт предварительной аналитической деятельности органи-

заторов воспитательного процесса, связанной с оценкой целей воспитания, реального уровня воспитания студентов, прогнозированием его развития в социально и профессионально заданных направлениях [15]. Причём А.И. Новикова уточняет эту мысль через понятие человекообразности, которое «предполагает не только и не столько постановку человека в центр рассматриваемой системы, процесса, явления, сколько оценку этих процессов и систем с позиции посильности для человека в конкретных социокультурных условиях» [16, с. 27]. А в контексте профессионального воспитания можно сказать так: с позиции посильности для человека в конкретных профессиональных условиях.

В.И. Белов считает, что профессиональное воспитание является конкретизацией и продолжением трудового воспитания. Трудовое воспитание «заканчивается» профориентацией, а профессиональное воспитание с профессиональной ориентации только «начинается» [3]. Одной из задач этого воспитания является адаптация личности к общественным социально-экономическим условиям – согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и с реальностью социально-профессиональной среды, а также предварительная апробация правильности выбора профессии. Важнейшая ценность профессионального воспитания заключается в поэтапном самоопределении студента в процессе обучения, в уточнении его притязаний и согласовании собственных возможностей, потребностей рынка труда и потенциальных траекторий обучения и карьерного роста на пути к намеченным целям. Оно должно развивать у студентов мотивацию к формированию компетенций, изучению дисциплин, что будет способствовать повышению успеваемости.

Профессиональное воспитание не сводится только к воспитанию профессионалов. В процессе воспитания важно сформировать умение работать в коллективе, трудиться, принимать различие мнений, управлять своими действиями и эмоциями, развивать

коммуникативные навыки [5]. Но для воспитания инженера ключевым является ориентация на конечный технический результат. Обобщённый перечень социально-личностных компетенций, определённый для целенаправленной воспитательной работы в вузе [17], для инженерного образования можно дополнить профессионально-личностными характеристиками, например: профессионально-нравственные, профессионально-эстетические качества (почувствовать красоту решаемых задач, умение найти не только действенное, но и эстетичное решение поставленных задач). Согласно крылатому выражению А.Н.Туполева – «некрасивые самолёты не летают». Отмечается важность формирования экологического сознания студентов с учётом специфики профессионального образования [18].

В воспитании важно подготовить человека к грядущим трудностям, укрепить его и указать ему перед лицом «может быть, уже подстерегающих его опасностей и искушений жизни – источник силы и утешения в его собственной душе...». Труднейшая часть воспитания состоит в том, чтобы укрепить в нём волю, способную к автономному самообладанию. Способность эту надо понимать не только в том смысле, чтобы душа умела сдерживать и понуждать себя, но и в том смысле, чтобы это ей было нетрудно. Разнузданному человеку всякий запрет труден; дисциплинированному человеку всякая дисциплина легка: ибо, владея собой, он может уложить себя в любую благую и осмысленную форму. И только владеющий собой способен повелевать и другими» [19, с. 153].

С какими трудностями может быть связана инженерная деятельность? К каким сложностям необходимо готовить в рамках профессионального воспитания? С одной стороны, это жёсткий регламент действий:

правила техники безопасности, соблюдение технологии производства, инструкций, стандартов, требований заказчика и т. д. Это самостоятельность и персональная ответственность за результат и процессы в ходе проведения работ. С другой стороны, это необходимость особых качеств инженерного мышления: умение быть эффективным в условиях ограничений (природных, физических, социально-экономических); умение видеть структуру там, где она не очевидна; умение идти на компромиссы, стремление к «золотой середине» в предлагаемых инженерных решениях²; оценивание планируемых результатов – плодов деятельности, с позиций заказчика, изготовителя, самых разных потребителей и сервиса, обслуживающего изделие [20].

Уровень возлагаемой на работника ответственности, увязанной с полномочиями, считается определяющей характеристикой квалификации, представленной в действующих профессиональных стандартах. Поэтому профессиональную ответственность, способность личности действовать в различных обстоятельствах и ситуациях ответственно, предложено считать ключевой компетенцией инженера XXI века, которая, впрочем, пока не находит своего отражения в ФГОС [21].

Таким образом, по нашему мнению, профессиональные дисциплину, самостоятельность, ответственность и самоорганизацию можно считать важными личностными характеристиками, профессионально значимыми качествами, компетенциями, формируемыми посредством воспитания в системе инженерного образования и дополняющими компетентностную модель молодого специалиста. Определяя эти качества как важные цели, можно выстраивать процессы воспитания профессионально значимых качеств в системе инженерного образования.

² Портал «Яндекс Дзен». Канал «Космический инженер на Земле». Инженерное мышление. Основы. URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5d53b34ac7e50c00ad80b47b/injenernoe-myshlenie-osnovy-5d5fa5084735a600adf0d8a6> (дата обращения: 10.07.2023).

Проблемы и противоречия в организации профессионального воспитания

Современные тенденции трансформации системы высшего образования в России свидетельствуют о переходе от высшего профессионального к высшему общему образованию [22]. Если профессиональные знания можно приобрести на рабочем месте, наложить их на минимально необходимый фундаментальный базис, то воспитание профессионально значимых качеств – процесс длительный. Организация профессионального воспитания будущих инженеров в вузах является объективной необходимостью. По словам академика РАО Ш.А. Амонашвили, заниматься перевоспитанием, переобучением намного сложнее; «лучше, чтобы всё было вовремя и соразмерено с мудростью³».

Реалии организации профессионального воспитания в инженерном образовании в настоящее время определяются рядом факторов:

- Социальные проблемы, такие как социальная нестабильность, социальное неравенство, недостаточно привлекательный социальный статус работников предприятий, неточное восприятие молодёжью сущности профессии инженера, экзистенциальная неопределённость [1];

- Противоречивость творческого начала в профессии инженера и жёсткого регламента, которые согласуются, в том числе, за счёт профессиональной ответственности, самостоятельности, дисциплины, самоорганизации, то есть за счёт личностных качеств работников;

- Противоречивость информационного потока, включая направленные на молодёжную аудиторию информационные вбросы и провокации, попытки воздействовать на сознание молодых людей, управлять им, и направлять на негативные позиции, порой

на противоправные действия. Ценностные, нравственные коллизии в связи с этим;

- Переход от профессионально-деятельностного формирования специалиста к комплексному личностному развитию, недостаточно соотнесённого с профессиональной средой. Студенты выстраивают свою жизнь на определённых ценностях, целях (здоровье, достаток, успех, карьера, личное счастье, деньги) и ориентируются, соответственно, на столь же определённые средства. Зачастую они рассматривают учёбу не как путь к профессии, а именно как такое средство [14]. В такой ситуации обучающемуся легко растеряться, то есть потерять точность и чёткость самоопределения. Подобное состояние называют «расколотым сознанием», причиной которого является отсутствие у человека «целокупности» влечения и способностей, согласия инстинкта и духа, веры и знания» [11, с. 233].

- Частно-методическое понимание своих профессиональных функций профессорско-преподавательским составом, и порой оппортунистическое отношение к ним, диктуемое, в том числе, формальными показателями эффективности их деятельности [1; 23]. Воспитательная составляющая преподавательской деятельности обедняется [14]. Причина этого видится в либерализме системы высшего образования: студент поставлен во главу угла. Система образования адаптируется, подстраивается под потребности молодёжи, а вместе с ней подстраиваются и преподаватели. В таких условиях можно сказать, что система дисциплинирует преподавательский состав не меньше, а может, и больше, чем воспитуемых.

- Бытующее мнение, что студенты – это сформировавшиеся личности, со своим мировоззрением, отношением к происходящему и с пониманием важности получаемой профессии и образования, не всегда соот-

³ Педагог Шалва Амонашвили: «Воспитывать нужно вовремя и соразмерено с мудростью...» URL: <https://miraclub.life/article/pedagog-salva-amonasvili-vospityvat-nuzno-vovremya-i-sorazmereno-s-mudrostyu?ysclid=lrhwu6bdu5919390115> (дата обращения: 10.11.2023).

ветствует действительности. Вместо этого отмечается инфантильная позиция – «пусть меня научат», без серьёзной мотивации к обучению и с дрейфом по жизни: попробовать себя в разных профессиональных областях и ролях [13; 14]. Поэтому построение процесса воспитания на основе исключительного права студента на саморазвитие, системы личностных смыслов в процессе самоопределения – нецелесообразно без сопровождения деятельности студента, без анализа и сопровождения его рефлексии по поводу результатов его деятельности, его мотивов. Такое сопровождение предполагает отдельные усилия, особую роль наставничества. В экономических механизмах подушевого финансирования это сопровождение формализовать и учесть сложно. Поэтому часто стратегия воспитания сводится к воспитательным мероприятиям по операционному плану. На воспитание профессионально значимых качеств не выделяется отдельного плана, а разнообразная внеаудиторная работа, по сути, носит факультативный характер и не реализует в полной мере сущность такого воспитания в целостном образовательном процессе [14].

Либеральная система образования не мешает студентам одновременно с учёбой искать среду достойного заработка, быстрого карьерного продвижения. Однако практика показывает, что часто самостоятельный выбор происходит под влиянием доступного или сиюминутного. Связи вузов с промышленностью, развитие профориентационной работы, организация стажировок, производственных практик на предприятиях, наличия программ раннего трудоустройства, академической мобильности, сетевого взаимодействия не могут существенно повлиять на эту идеологию студентов.

На наш взгляд, совокупность универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, формализованных с учётом профессиональных стандартов, не могут в полной мере раскрыть образ воспитанного человека, модель

внутреннего восприятия профессиональной среды и отношений с ней. Между тем именно эти личностные модели во многом определяют успешность выпускника в профессиональной деятельности, его адаптацию в профессиональной среде. Поэтому воспитанию личностно-профессиональных качеств следует уделять особое внимание. В некоторых странах в процессах профессионального воспитания инженеров заметно влияние преобладающих религий и соответствующих социальных устоев.

Заметим: любой стандарт будет формализовать идеал, единый для некоторого сообщества. Но в воспитании каждый родитель имеет свою идеальную модель, образ для своего ребёнка. Причём они корректируются с учётом развития интересов, способностей, особенностей и склонностей самого ребёнка. Возможно, и в профессиональном воспитании не может быть единого образа, лишь обобщённая характеристика. Личностные, профессионально значимые качества выпускника вносят в его компетентностную модель уникальность и делают востребованным каждого в своей сфере.

Особое значение в воспитании отводится образовательной среде. В открытой системе инженерного образования эта среда формируется совместно с работодателями. В тонком процессе воспитания, духовно-нравственного становления профессионала не может быть брака или второй попытки. Цена ошибки – сломленная личность. Поэтому всякий контент, технология, метод обучения, прежде чем стать частью образовательной среды, проходит оценку, проверку и необходимую адаптацию. Система образования вынуждена быть инертной по отношению к инновациям. Задачей педагогического сообщества является формирование стабильной и релевантной образовательной среды для подготовки будущего инженера, фильтрация «зёрна от плевел». Контуры этой среды намечаются как университетом в целом с учётом его отраслевой направленности и региональной принадлежности, так

и выпускающей кафедрой с учётом профиля подготовки.

Анализируя складывающуюся организацию профессионального воспитания в инженерном образовании можно указать на ряд некоторых противоречий между:

- социальным заказом на конкурентоспособных специалистов и отсутствием конкуренции в их подготовке в вузах;
- групповой формой организации обучения и индивидуальным подходом к воспитанию профессионально значимых качеств;
- инерционностью системы образования и динамичностью, разнообразием профессиональной среды;
- признанием значимости воспитания профессионально значимых качеств в инженерном образовании и их местом в формализованных образовательных программах;
- признанием суверенности личности обучаемого, его права выбора типа поведения, стиля жизни, на основе соотнесения их со своими интересами и вместе с тем несформированностью собственного мировоззрения студентов;
- ценностными ориентирами, требованиями к студентам и их личностными ориентирами, трактовкой или непринятием студентами социально-профессиональных установок;
- ролью педагогов в воспитании студентов и её учётом в показателях эффективности их деятельности. Удовлетворённость специалиста своей профессией, принятие себя в ней зависит от профессиональной пригодности и соответствующей мотивации [1]. У преподавателей профпригодность постоянно ставится под сомнение и контроль: при оценке выполнения условий эффективного контракта и при очередном конкурсном отборе на должность. Если такая оценка осуществляется по формальным критериям, то мотивация к сложной воспитательной работе, плохо поддающейся формализации, да к тому же малозаметной, падает;
- необходимыми возможностями для воспитания и правами преподавателей воз-

действия на личность обучаемого. Между правами, обязанностями, ответственностью и преподавателей, и студентов.

Центральное место в профессиональном воспитании отводится категории «отношения», центральная роль – педагогу [3; 6–9; 13]. В рамках системного подхода определяющим является воспитывающее пространство вуза, образованное тремя элементами: образовательным процессом, общественной средой вуза и внеуниверситетским пространством [5; 8; 9]. Однако для профессионального воспитания человека «уникального в профессии» необходимо вывести воспитательный процесс за рамки формального, регламентированного образовательными программами.

Таким образом, для преодоления сложившихся проблем и противоречий необходимы решения на системном уровне. Наиболее проблемные вопросы заключены не в деятельности педагогов вузов, а в организации воспитания. Необходимо обеспечение ряда условий такой организации: поэтапное формирование индивидуальных, частных целей воспитания профессионально значимых качеств каждого студента, ясность и доступность этих целей для всех заинтересованных сторон, конкурентная среда его подготовки, обязанность участвовать в процессах и ответственность за результаты воспитания каждого субъекта – студента, преподавателя, будущего работодателя. Актуально выделение отдельного плана профессионального воспитания, увязанного с целями и задачами образовательной программы и включающего ряд обязательных для участия студентов мероприятий.

Обновление среды профессионального воспитания

Для мотивации студентов и преподавателей к организации и обеспечению воспитания профессионально значимых качеств необходимо изменение системы их отношений. Преподаватель не станет размышлять о природе и механизмах воспитания, если это-

го не потребуют общественные установки. А результаты воспитания будут достижимы, если студент подчинится механизмам воспитания, в том числе через принятие установленных ценностных ориентиров.

Воспитание профессионально значимых качеств вместе с профессиональной ориентацией и адаптацией студентов должно стать неотъемлемой частью работы педагога высшего образования. Должны выделяться время и средства на эту работу. Педагог как лидер воспитательного коллектива должен обладать достаточным авторитетом. Однако современные тенденции свидетельствуют об обратном: престиж преподавателя вуза падает, а их деятельность трансформируется в формат конвейера [23]. Для профессионального воспитания это опасная ситуация, поскольку педагог может воспитать только себе подобного. В системе инженерного образования педагог должен быть инженером. Разница между преподавателем вуза и педагогом-инженером можно представить сопоставлением аллегорических высказываний: «делай, как я говорю» или «делай как я». В образовательном процессе, безусловно, важны преподаватели и те, и другие – теоретики и практики.

Опыт и связанные с ним личностные, профессионально значимые качества выступают основанием для реализации трансдисциплинарного характера подготовки. Для этого важен личный контакт преподавателя и студента, хотя личный пример далеко не первый механизм воспитания.

Ценностные ориентиры в профессиональной деятельности не статичны и могут отличаться в разных регионах, отраслях, корпорациях и организациях. Студент волен принимать или не принимать какие-либо из них. От готовности принять корпоративные ценности зависит адаптация молодого специалиста на рабочем месте. В процессе обучения он должен поэтапно определиться со сферой приложения сил, объектами деятельности, направлением профессиональной деятельности в выбранной отрасли с учётом

собственных интересов и склонностей. Ведущая роль преподавателей заключается в помощи студенту в своевременном выявлении его склонностей и уточнением соответствующих частных целей обучения.

Процесс воспитания профессионально значимых качеств является личностно ориентированным. Наблюдение обратной связи от погружения студентов в элементы профессиональной деятельности, анализ их рефлексии – механизмы воспитания, развитые в очных формах общения. В силу индивидуального подхода заранее невозможно точно определить частные цели, формы, ресурс времени на воспитание необходимых качеств каждого из студентов. Можно считать это отдельной задачей преподавателя, особым процессом, характерным для инженерного образования. Воспитание профессионально значимых качеств предполагает встречное движение преподавателей и студентов – их формальное и неформальное взаимодействие [24].

Система организации учебного процесса может способствовать выделению этапов обучения и воспитания, определению контрольных моментов принятия решений. Конкретность учебных задач на каждом этапе, требования к качеству, условиям и срокам их решения, непрерывный контроль выполнения в целом позволяют сократить случайные влияния на процесс интериоризации ценностей современных молодых людей. Например, механизмы такого структурированного взаимодействия были реализованы в блочно-модульной системе организации учебного процесса в виде многоуровневого комплекса совместных действий студентов, преподавательского состава вуза и предприятий [25]. Такой подход может быть противопоставлен воинствующему индивидуализму, моральному релятивизму, прагматическому цинизму студентов [26].

В пользу очного (не дистанционного или онлайн) образования говорит то, что важнейшую роль в формировании образовательной среды играет коллектив [16].

В коллективе в полной мере возможно воссоздание модели профессиональной среды и соответствующего взаимодействия, с реализацией целевого, мотивационного, культурологического, социально-экономического, психологического элементов воспитания. В такой среде формируются условия для адаптации личности студента в коллективе, развития его творческих и профессиональных способностей, формирования навыков, проявляются интегративные свойства целостной воспитательной системы. Заметим, что выбор вуза, сферы профессиональной деятельности, направления подготовки абитуриент делает сам, а вот коллектив, то есть учебная группа, студенту достаётся – «как повезёт». Управление коллективом может стать действенным системным механизмом воспитания профессионально значимых качеств. Конкурентную среду воспитания можно обеспечить на основе изменения внутриколлективных связей, перегруппировки обучаемых.

Воспитательный потенциал инженерного образования реализуется в комплексе, например, через содержание учебных дисциплин, проектную деятельность [9]. Будущие инженеры формируются на решении конкретных задач, близких к реальным. При организации проектной деятельности возможны имитация реальных рабочих процессов и распределение ролей в коллективе для их решения. Большой воспитательный момент имеет ответственность каждого участника перед коллективом (группой) за выполнения своей части проекта. Элементы модели профессиональной среды в инженерном образовании известны, они описаны, например, в концепции CDIO [27]. Необходимы условия для их непрерывного обеспечения, прежде всего материально-технического. Для качественной организации процесса подготовки это обеспечение должно носить системный характер, включая замещение расходных материалов.

Таким образом, профессиональное воспитание конкурентоспособного инженера

может осуществляться только в рамках выстроенной системы. Индивидуальные цели такой системы включают: профессиональную социализацию, персонализацию, специализацию, которые в комплексе достигаются в рамках каждой дисциплины. Поэтому необходимо определение результатов воспитания на каждом этапе. Оценочно-результативный компонент системы включает критерии для оценки эффективности воспитания и качества его результатов. В процессе воспитания реально оценить посильность для студента тех или иных условий профессиональной деятельности, его приоритеты, доминирующие профессионально-значимые качества, степень дисциплинированности, самостоятельности и самоорганизованности. Эти оценки могут и должны быть положены в основу системы управления учебным коллективом на конкурсной основе. Также эти оценки информативно дополняют оценочные листы – приложения к дипломам о высшем образовании выпускников. В этой связи актуально применение портфолио студента, раскрывающего его личностные качества, организованность его учебной деятельности. Такое портфолио целесообразно положить в основу внутренней системы оценки качества подготовки будущих инженеров в технических вузах. Это отдельная задача подготовки будущего инженера, которая может быть вменена наставникам и кураторам учебных групп, работающим во взаимодействии со всем педагогическим коллективом. Причём отдельно можно подчеркнуть различие этих понятий, функционала кураторов и наставников [28; 29].

Полностью результаты профессионального воспитания могут раскрываться только в реальной трудовой деятельности. Причём внутреннее восприятие профессиональной среды и отношение к ней выпускника вуза могут стать понятны стороннему наблюдателю после анализа его деятельности на протяжении некоторого показательного стажа работы. Первая реакция студента на

погружение в новую для него среду профессиональной деятельности тоже является показательной. Поэтому профессиональное воспитание эффективно выстраивается совместно с работодателем. Здесь важна роль производственных практик, для которых объём, этапы реализации должны определяться через призму не столько содержательного наполнения, сколько с позиций формирования профессионально значимых качеств. Имеют значение и другие формы взаимодействия: информационное или инфраструктурное обеспечение подготовки, совместная профессиональная деятельность или раннее трудоустройство. Например, в КНИТУ-КАИ развиты программы раннего трудоустройства студентов на предприятия на инженерные должности, начиная с третьего курса обучения. В рамках такого сотрудничества в полной мере для заинтересованных студентов реализуются стажировки, программы наставничества, и при этом студенты имеют официальное трудоустройство, набирают опыт и стаж работы и т. д. Им предлагается гибкий рабочий график, чтобы студенты эффективно, без ущерба для обучения могли планировать своё время. Такие схемы взаимодействия ещё больше расширяются для магистрантов. Актуальна также непрерывная обратная связь от работодателей – их оценки качества подготовки и воспитания.

Цифровая среда воспитания профессионально значимых качеств

Накопленный и распространённый за десятилетия опыт организации профессионального воспитания в инженерном образовании не всегда может быть применим к новым технологиям образования – виртуальному пространству [13]. С одной стороны, информационные технологии и ресурсы – это источник самообразования, вдохновения и основание для создания виртуальной профессиональной среды на основе цифровых двойников. С другой стороны, коммуникационные технологии

дистанцируют преподавателя от студента, а студента от реальной профессиональной среды, деятельности (за исключением деятельности, связанной с информационными технологиями). Кроме того, сокращается время работы студента в коллективе. В связи с этим отмечается ослабление воспитательного воздействия на фоне современных технологий обучения [26].

Между тем цифровая среда может играть вспомогательную роль в воспитании профессионально значимых качеств. Можно говорить о новых формах организации воспитательного процесса в виртуальном пространстве, его психологических, педагогических, социальных особенностях. Активное внедрение электронных средств обучения и коммуникационных технологий вместе позволяют рассматривать возможность прямого контакта студента и его потенциального работодателя, а также влияние информации на отношения в профессиональном воспитании. Информационная система выступает единой средой социального партнёрства и взаимодействия в конкретной предметной области и профессиональной сфере. Это позволяет создать новую социокультурную среду, цифровой образовательный кластер [30]. В век информации доминанта отношений в воспитании может быть дополнена доминантой информированности и отношений в информационном пространстве.

Информационное пространство может обеспечить доступ к профессиональной среде, реальной профессиональной деятельности, к опыту. Оно создаёт условия студенту, чтобы убедиться в потребности в профессионалах, перспективности индивидуальных профессионально значимых качеств.

И.А. Зимняя отмечала, что «условиями воспитания являются условия, создаваемые самой воспитательной средой и определяющие во многом воспитательный эффект. К этим условиям относятся: занятость человека, активность, разрядка, и Я-строительство» [7, с. 73]. Эмоциональная и физическая разрядка может обозначать

перевод обучаемого в зону комфорта. В новых условиях не менее важно использовать комфортную для студента виртуальную среду общения как средство профессионального воспитания.

В условиях приближения социума к цифровому обществу 4.0, а также в условиях размывания границ профессий, информационные технологии и виртуальная воспитательная среда могут способствовать переходу от функционального к персонифицированному подходу в профессиональном образовании. Здесь также важно учитывать социально-психологические особенности поколения рубежа веков, поколения 2000-х. Многие родители и педагоги отмечают, что этим детям гораздо легче контактировать в виртуальной среде, чем очно, – заводить новые знакомства, общаться. А для воспитания профессионально значимых качеств личности критически важно найти точки интересов и предпочтений студента, вовремя распознать их и развить, а также создать условия для сохранения этих интересов на долгий период жизни, связанный с профессиональной деятельностью. Тяга молодёжи к использованию виртуальных средств общения и одновременно их стремление к быстрому карьерному росту могут быть использованы для построения новых стратегий их самореализации.

Задача цифровой среды воспитания видится в необходимости создания для студентов сети социально-профессиональных связей. То есть в организации ранних контактов студентов с профессиональной средой, развитии механизмов неформального и информального воспитания за счёт настройки контента информационного взаимодействия.

Таким образом, цифровая среда дополняет и выстраивает новые формы воспитания профессионально значимых качеств. Цифровой образовательный кластер «предприятие – вуз – студент» создаёт предпосылки для развития новых механизмов воспитания личностных качеств. Это направление совершенствования профессионального воспитания требует ещё дальнейших исследований,

изучения их влияния на другие стороны воспитания и формирования духовно-личностных качеств. Однако можно заметить, что концепции наставничества и цифрового образовательного кластера не противоречат друг другу. Вместе они обеспечивают потенциал формирования системы элитарного инженерного образования.

Заключение

Профессиональное воспитание не исчезло из системы инженерного образования. Его элементы остаются в содержательной части учебных курсов, проектной деятельности, организации учебного процесса, рабочих программ воспитания и пр. Но в потоковом обучении, без частного целеполагания и индивидуального подхода оно остаётся на «задворках», а результаты подготовки технических специалистов оказываются неполными. Личностные качества, такие как профессиональные самостоятельность, ответственность, дисциплинированность и самоорганизация, адаптация к профессиональной среде для выпускника технического вуза и будущего инженера имеют ничуть не меньшее, а может даже и большее значение, чем профессиональные знания. А готовность к преодолению трудностей лежит в основе успешности молодого человека в жизни.

Для формирования профессионально значимых качеств в технических вузах необходимо изменение системы взаимодействия студентов, преподавателей и работодателей. Целесообразно выделение отдельного плана профессионального воспитания, увязанного с целями и задачами образовательной программы и включающего ряд обязательных для участия студентов мероприятий (в рамках единой рабочей программы воспитания или в рамках отдельной программы профессионального воспитания). На работу преподавателя в части профессионального воспитания должны выделяться время и средства. Результаты должны оцениваться внутренней системой оценки качества образования, например, посредством портфолио студента (выпуск-

ника), которое может отразить системность его учебной работы, предрасположенность к видам профессиональной деятельности (разработка, конструирование, производство, эксплуатация, ремонт и пр.), а также наличие опыта решения профессиональных задач.

Выстраивание траекторий подготовки возможно с учётом личностных ценностей и качеств, которые не могут быть определены, выделены, развиты без индивидуального подхода. Здесь существенна роль наставничества в высшем техническом образовании, новые задачи кураторов учебных групп, координирующих индивидуальные мероприятия формирования профессионально значимых качеств студентов, вместе опирающихся на комплексную работу преподавательского состава. Причём цифровая среда может дополнить и выстроить новые формы воспитания профессионально значимых качеств.

Если мы хотим получить конкурентоспособного специалиста нужно формировать конкурентную среду его воспитания и подготовки. Необходима более чёткая постановка частных задач индивидуального профессионального воспитания и поиск форм их реализации. Важна заинтересованность студентов в воспитательных мероприятиях и ответственность каждого субъекта системы инженерного образования (студентов, преподавателей, администрации вузов, работодателей) за качество результатов. Стажировки на предприятиях, профессионально и социально значимые работы могут стать полигоном формирования навыков работы в коллективе и с коллективом. В конкуренции могут рождаться личностные качества, направленные на достижение максимально качественных результатов в решении поставленных профессиональных задач. Самоорганизация, ответственность и дисциплина в профессиональной сфере касаются и норм поведения на рабочем месте, и техники безопасности, и идеологии бережливого производства, и многого другого.

В функционале преподавателя технического вуза целесообразно выделять задачи

анализа рефлексии от погружения студентов в элементы профессиональной деятельности, воссоздание модели коллективной профессиональной среды и соответствующего взаимодействия с реализацией целевого, мотивационного, культурологического, социально-экономического, психологического элементов воспитания. Однако область воспитания профессионально значимых качеств в системе инженерного образования остаётся плохо формализуемой. Сложность выстраивания системы воспитания в технических вузах также сопряжена с проблемой излишних показателей, формальных критериев оценки результатов деятельности преподавателей, которые могут погубить саму сущность воспитания.

Литература

1. *Вяткина И.В., Хайфуллина Э.Р., Махоткина Л.Ю.* Педагогические условия профессионального воспитания будущих специалистов в техническом вузе: монография. Казань: Изд-во КНИТУ, 2017. 196 с. ISBN: 978-5-7882-2317-9.
2. *Юсуфов В.З.* Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. С. 216–230. DOI: 10.17805/zpu.2019.2.20
3. *Белов В.И.* Профессиональное воспитание в открытом социально-профессиональном пространстве // Вестник образования и развития науки Российской академии естественных наук. 2016. Т. 2. № 3. С. 68–71. EDN: XCOSVB.
4. *Кирсанов А.А., Кондратьев В.В.* Инженерная деятельность и профессиональная компетентность специалиста // Вестник Казанского технологического ун-та. 2010. № 12. С. 18–21. EDN: NCBVBV.
5. *Дроботенко Ю.Б., Макарова Н.С., Чекалева Н.В.* Современные подходы к проблемам профессионального воспитания студентов педагогического вуза // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2019. Т. 11. № 4. С. 30–38. DOI: 10.14529/ped190403
6. *Мануйлов Ю.С.* Очерк теории воспитательных систем академика А.И. Новиковой // Народное образование. 2021. № 6 (1489). С. 61–65. EDN: GTEVMD.

7. *Зимняя И.А.* Стратегия воспитания: возможности и реальность // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1. С. 67–74. EDN: JSHTAL.
8. *Крылова М.А.* Концептуальные подходы к профессиональному воспитанию студентов вуза // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 4. С. 202–213. EDN: VAVLLZ.
9. *Осипов П.Н.* Воспитательная деятельность в инновационном вузе: Учебное пособие. Казань: Изд-во «БРОНТО», 2019. 264 с.
10. *Ильин И.А.* Собрание сочинений. В 10 т. Т. 1. Кн. 2. М.: Изд-во Русская книга, 1993. С. 177–178. ISBN: 5-268-0139-3, 5-268-01424-2.
11. *Барилевич О.А.* Иван Ильин о духовно-нравственных основах воспитания субъективности личности // Научные ведомости Белгородского ун-та. Серия «Философия. Социология. Право». 2011. № 20 (115). Вып. 18. С. 231–243. EDN: OMPICT.
12. *Burland J.B.* Reflections on Victor de Mello, friend, engineer and philosopher. Soils and Rocks. 2008. Vol. 31. No. 3. P. 111–123. DOI: 10.28927/SR.313111
13. *Тома Ж.В., Пашин А.А.* Профессиональное воспитание студентов в условиях вузовской среды // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 186–190. EDN: GHGAKO.
14. *Голованова Н.Ф.* Проблема воспитания студентов в контексте модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 29–34. EDN: PALVLB.
15. *Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г. и др.* Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Под. ред. В.А.Сластёнина. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с. ISBN: 5-7695-1513-9.
16. *Шакурова М.В.* Идеи Л.И. Новиковой в контексте феноменологии воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1., № 4 (52). С. 23–34. URL: https://ozp.instrao.ru/images/nomera/OZP_4_52_1_2018.pdf (дата обращения: 10.07.2023).
17. *Носова Т.А.* Организация воспитательной работы вуза в контексте ФГОС ВПО // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 92–97. EDN: PALVNT.
18. *Mudrak, S.A.* Integration of professional and ecological education students of civil engineering institute: problems and prospects. In: MATEC Web of Conferences. EDP Sciences. 2017. Vol. 106. Article no. 09002. DOI:10.1051/mateconf/201710609002
19. *Ильин И.А.* Путь духовного обновления / Сост., авт. предисл., отв. ред. О.А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2011. 1216 с. ISBN: 978-5-902725-92-3.
20. *Шейнбаум В.С.* Инженерная деятельность в контексте гуманитарного мышления // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 8-9. С. 89–109. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-89-109
21. *Мартынов В.Г., Шейнбаум В.С.* Ответственность – ключевая компетенция инженера XXI века // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 2. С. 107–118. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-107-118
22. *Гребнев А.С., Кирабаев Н.С., Шейнбаум В.С., Зборовский Г.Е., Лукашенко М.А.* «Высшее образование в России»: 30 лет научной рефлексии (круглый стол) // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 150–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166
23. *Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н.* Функционал преподавателя технического вуза: целевые ориентиры // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 3. С. 48–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-48-66
24. *Andreev V.V., Gorbunov V.I., Evdokimova O.K., Rimondi G.* Transdisciplinary approach to improving study motivation among university students of engineering specialties // Education and SelfDevelopment. 2020. Vol. 15. No. 1. P. 21–37. DOI: 10.26907/esd15.1.03
25. *Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н., Польский Ю.Е.* Трудоустройство выпускников высших технических учебных заведений: мониторинг и регулирование // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 5 (81). С. 113–118. EDN: PJBIFB.
26. *Кирсанов О.И., Кирсанова Е.С.* Гуманитарные науки в инженерно-техническом вузе и проблема воспитания // Высшее образование в России. 2012. № 8-9. С. 104–110. EDN: PCEJZZ.
27. *Кроули Э.Ф., Малмквист Й., Остлунд С. и др.* Переосмысление инженерного образования: Подход CDIO. Пер. с англ. С. Рыбушкиной. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. 504 с. ISBN: 978-5-759-81466-5.
28. *Гиндес Е.Г., Троян И.А., Кравченко А.А.* Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8-9.

- C. 110–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129
29. Сажина С.Д. Особенности организации наставничества в организации высшего образования // Человек. Культура. Образование. 2020. № 2 (36). С. 175–184. DOI: 10.34130/2233-1277-2020-2-175-184
30. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. Особенности взаимодействия предприятий и вузов в условиях цифровой экономики // Инфокоммуникационные технологии. 2019. Т. 17. № 1. С. 122–130. DOI: 10.18469/ikt.2019.17.1.18

Благодарности. Авторы благодарны анонимным рецензентам за полезные рекомендации по доработке статьи. Научные исследования проведены при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках исполнения обязательств по Соглашению номер 1022041100774-3 / 1022041100496-8 от 03.06.2022.

Статья поступила в редакцию 27.11.2023

Принята к публикации 15.01.2024

References

1. Vyatkina I.V., Khairullina E.R., Makhotkina L.Yu. (2017). *Pedagogicheskie usloviya professional'nogo vospitaniya budushchikh spetsialistov v tekhnicheskom vuze: monografiya* [Pedagogical Conditions for the Professional Education of Future Specialists in a Technical University: Monograph]. Kazan: KNITU Publ., 196 p. ISBN: 978-5-7882-2317-9. (In Russ.).
2. Yusupov, V.Z. (2019). Professional Education of University Students: The Concept, Structure, and Genesis of Development. *Znanie. Ponimanie. Umenie. = Knowledge. Understanding. Skill.* No. 2, pp. 216-230, doi: 10.17805/zpu.2019.2.20 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Belov, V.I. (2016). Professional Upbringing in Open Socio-Professional Environment. *Vestnik obrazovaniya i razvitiya nauki Rossiiskoi akademii estestvennykh nauk = Bulletin of Education and Science Development of the Russian Academy of Natural Sciences.* No. 3, pp. 68-71. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_27444438_10308663.pdf (accessed 10.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kirsanov, A.A., Kondratiev, V.V. (2010). Engineering Activity and Professional Competence of a Specialist. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of the Kazan Technological University.* No. 12, pp. 18-21. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_15540366_39945657.pdf (accessed 10.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Drobotenko, Yu.B., Makarova, N.S., Chekaleva, N.V. (2019). Modern Approaches to the Problems of Professional Training of Students at Pedagogical University. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences.* Vol. 11, no. 4, pp. 30-38, doi: 10.14529/ped190403 (In Russ.).
6. Manuilov, Yu.S. (2021). Essay on the Theory of Educational Systems by Academician L.I. Novikova. *Narodnoe obrazovanie = National Education.* No. 6 (1489), pp. 61-65. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47395586> (accessed 10.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Zimnyaya, I.A. (2006). [Education Strategy: Opportunities and Reality]. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill.* No. 1, pp. 67-74. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_11529384_93358437.pdf (accessed 10.07.2023). (In Russ.).
8. Krylova, M.A. (2015). The Conceptual Approach to Vocational Education Students University. *Vestnik TGU. Seriya "Pedagogika i psikhologiya" = Bulletin of the Tver State University. Series "Pedagogy and psychology".* No. 4, pp. 202-213. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_24988574_36208932.pdf (accessed 10.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Osipov, P.N. (2019). *Vospitatel'naya deyatel'nost' v innovatsionnom vuze: Uchebnoe posobie* [Educational Activities in an Innovative University: Textbook.]. Kazan: "BRONTO" Publ., 264 p. (In Russ.).

10. Il'in, I.A. (1994). *Sobranie sochinenii*. [Collected Works. In 10 volumes]. Vol. 1. Book 2. Moscow: *Russkaya kniga*. Publ., p. 177-178. ISBN: 5-268-0139-3, 5-268-01424-2.
11. Bargilevich, O.A. (2011). Ivan Ilyin about Spiritual and Moral Basis of Education of Personality's Subjectivity. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo» = Scientific Bulletin of the Belgorod University. Series "Philosophy. Sociology. Right"*. No. 20 (115), issue 18, pp. 231-243. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_19121344_11727273.pdf (accessed 10.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Burland, J. B. (2008). Reflections on Victor de Mello, Friend, Engineer and Philosopher. *Soils and Rocks*. Vol. 31, no. 3, pp. 111-123, doi: 10.28927/SR.313111
13. Toma, Zh.V., Pashin, A.A. (2022). Professional Education of Students in the Conditions of the University Environment. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern science-intensive technologies*. No. 3, pp. 186-190. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_48212403_87229440.pdf (accessed 10.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Golovanova, N.F. (2012). The Problem of the Students' Education in the Context of the Modernization of the Higher School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 29-34. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17842846_30209023.pdf (accessed 10.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Belozertsev, E.P., Goneev, A.D., Pashkov A.G. et al. (2004). *Pedagogika professional'nogo obrazovaniya: Ucheb. posobie* [Pedagogy of Vocational Education: Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions]. Under. ed. V.A. Slastenina. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 368 p. ISBN: 5-7695-1513-9. (In Russ.).
16. Shakurova, M.V. (2018). Ideas of L.I. Novikova in the Context of Upbringing Phenomenology. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and foreign pedagogy*. Vol. 1, no. 4 (52), pp. 23-34. Available at: https://ozp.instrao.ru/images/nomera/OZP_4_52_1_2018.pdf (accessed 10.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Nosova, T.A. (2012). Concept of Educational Work Based on the Federal State Educational Standards. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 92-97. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17842853_57743508.pdf (accessed 10.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Mudrak, S.A. (2017). Integration of Professional and Ecological Education Students of Civil Engineering Institute: Problems and Prospects. In: *MATEC Web of Conferences. EDP Sciences*. Vol. 106, article no. 09002, doi: 10.1051/mateconf/201710609002
19. Il'in, I.A. (2011). *Put' dukhovnogo obnovleniya* [The Path of Spiritual Renewal]. Comp., author of foreword, ed. O.A. Platonov. Moscow: Institut russkoi tsivilizatsii Publ., 1216 p. ISBN: 978-5-902725-92-3. (In Russ.).
20. Sheinbaum, V.S. (2023). Engineering Activity in the Context of Humanitarian Thinking. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 8-9, pp. 89-109, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-89-109 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Martynov, V.G., Sheinbaum, V.S. (2022). Responsibility as a Key Competence of the 21st Century Engineer. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 2, pp. 107-118, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-107-118 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Grebnev, L.S., Kirabaev, N.S., Sheinbaum, V.S., Zborovsky, G.E., Lukashenko, M.A. (2022). The Journal "Higher Education in Russia": 30 Years of Research and Reflection. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 150-166, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166 (In Russ., abstract in Eng.).

23. Danilaev, D.P., Malivanov, N.N. (2023). The Labor Intensity of the “Ideal” Teachers’ Work: Targets. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 48-66, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-48-66 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Andreev, V.V., Gorbunov, V.I., Evdokimova, O.K., Rimondi, G. (2020). Transdisciplinary Approach to Improving Study Motivation Among University Students of Engineering Specialties. *Education and Self Development*. Vol. 15, no. 1, pp. 21-37, doi: 10.26907/esd15.1.03
25. Danilaev, D.P., Malivanov, N.N., Pol’skii, Yu.E. (2012). The High Technical Educational Institutions Graduates Employment Monitoring and Adjustment. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 5 (81), pp. 113-118. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18235654_38020303.pdf (accessed 10.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Kirsanov, O.I., Kirsanova, E.S. (2012). Teaching Humanities at Technical Institute: Methodological Problems. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 104-110. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17921124_33526894.pdf (accessed 10.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
27. Crawley, E., Malmqvist, J., Ostlund, S., Brodeur, D., Edström, K. (2014). Rethinking Engineering Education, the CDIO Approach. 2nd ed. Springer, 286 p. ISBN: 978-3-319-05560-2; 978-3-319-05561-9; 978-3-319-33081-5. (Russian translation: Moscow: HSE Publ., 2014, 504 p. ISBN: 978-5-759-81466-5.).
28. Gindes, E.G., Troyan, I.A., Kravchenko, L.A. (2023). Mentorship in Higher Education: A Concept, a Model and Development Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 110-129, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-110-129 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Sazhina, S.D. (2020). Specific Features of Mentoring Organization in the Organization of Higher Education. *Chelovek. Kul’ tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education*. No. 2 (36), pp. 175-184, doi: 10.34130/2233-1277-2020-2-175-184 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Danilaev D.P., Malivanov N.N. (2019). Features of Interaction Between Enterprises and Universities at the Digital Economy. *Infokommunikatsionnye tekhnologii = Infocommunication technologies*. Vol. 17, no. 1, pp. 122-130, doi: 10.18469/ikt.2019.17.1.18 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The authors are grateful to the anonymous reviewers for their useful recommendations for improving the article. Scientific research was carried out with the financial support of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation as part of the fulfillment of obligations under the Agreement number 1022041100774-3 / 1022041100496-8 of 03.06.2022.

*The paper was submitted 27.11.2023
Accepted for publication 15.01.2024*

Комбинированная online-дискуссия как инструмент формирования рефлексии будущих инженеров в условиях цифровизации образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-106-127

Михеев Сергей Александрович – старший преподаватель кафедры физического воспитания, omega1978@yandex.ru

Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, Новосибирск, Россия

Адрес: 630008, г. Новосибирск, ул. Ленинградская, д. 113

Аннотация. В статье анализируется влияние обучения на основе комбинированных (сочетающих асинхронных и синхронные формы в одной педагогической технологии) online-дискуссий (ОД) на формирование рефлексии будущих инженеров. Раскрыта актуальность проблемы. Она обусловлена ужесточением требований к рефлексивным способностям и сетевым коммуникативным компетенциям современных технических специалистов в условиях цифровизации образования, сетевизации и социотехнической трансформации инженерной деятельности. Представлен алгоритм реализации и этапно-ролевая структура асинхронных и синхронных ОД. Описана четырёхэтапная технология педагогического применения комбинированных ОД, сочетающая online-дискуссии с очными рефлексивными занятиями, учитывающая опосредованный характер обучения в цифровой среде и психологические особенности будущих инженеров, связанные со спецификой технического мышления. Выделены методические особенности (сочетание ОД с аудиторными занятиями; этапно-ролевая дифференциация ОД (структурирование) на основе сценарного плана; использование модели фасилитации с частично симметричным взаимодействием участников ОД; проведение ОД в микрогруппах по 4–6 человек) и описаны механизмы их влияния на результативность комбинированных online-дискуссий в формировании рефлексии будущих инженеров. С учётом перечисленных методических особенностей были сформулированы рекомендации преподавателем по эффективной организации образовательного процесса в технических вузах на основе разработанной технологии. Показана корреляция применения разработанной технологии с улучшением рефлексивных навыков испытуемых на 19,67–32,79% и сделан вывод о её значимой роли в формировании целостного представления студентов технических вузов о дискуссии, как о комплексной многоаспектной категории, в которой важную роль играет выстраивание социального взаимодействия с оппонентами, понимание их позиции и достижение компромиссных решений.

Ключевые слова: дискуссионная компетенция, инженерная деятельность, комбинированная online-дискуссия, рефлексия, цифровизация

Для цитирования: Михеев С.А. Комбинированная online-дискуссия как инструмент формирования рефлексии будущих инженеров в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 106–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-106-127

Combined Online-Discussion as a Tool for Formation of Future Engineers' Reflexion under Conditions of Education Digitalization

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-106-127

Sergey A. Mikheev – Senior Lecturer of Physical Training Department, omega1978@yandex.ru
Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering, Novosibirsk, Russia
Address: 113 Leningradskaya str., Novosibirsk, 630008, Russia

Abstract. The article analyzes the influence of training based on combined (combining asynchronous and synchronous forms in one pedagogical technology) online discussions (OD) on the formation of reflexion of future engineers. The relevance of the problem is revealed. It is conditioned by toughening requirements to reflexive abilities and network communicative competences of modern technical specialists in the conditions of digitalization of education, networking and socio-technical transformation of engineering activity. The algorithm of realization and stage-role structure of asynchronous and synchronous OD are presented. The four-stage technology of pedagogical application of combined OD combining online-discussions with face-to-face reflexive classes is described, taking into account the mediated nature of learning in the digital environment and psychological features of future engineers related to the specifics of technical thinking. The methodological peculiarities (combination of online discussions with classroom training; stage-role differentiation of online discussions (structuring) on the basis of a scenario plan; use of a facilitation model with partially symmetric interaction of online discussions participants; conducting online discussions in microgroups of 4-6 hours) were identified and the mechanisms of their influence on the effectiveness of combined online discussions in the formation of future engineers' reflexion were described. Taking into account the above mentioned methodological features, the teacher's recommendations on the effective organization of the educational process in technical universities on the basis of the developed technology have been formulated. The correlation between the application of the developed technology and the improvement of the subjects' reflexive skills by 19.67- 32.79% was shown and a conclusion was made about its significant role in the formation of a holistic view of the students of technical universities about the discussion as a complex multidimensional category, in which an important role is played by building social interaction with opponents, understanding their position and reaching compromise solutions.

Keywords: discussion competence, engineering activity, combined online discussion, reflexion, digitalization

Cite as: Mikheev, S.A. (2024). Combined Online-Discussion as a Tool for Formation of Future Engineers' Reflexion under Conditions of Education Digitalization. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 106-127, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-106-127 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Информационное общество повышает значимость коммуникативной, в частности, дискуссионной, компетентности современного инженера, который, в условиях перехода к социотехническому проектированию, до 70% рабочего времени вынужден тратить на выстраивание конструктивного диалога с потенциальными заказчиками и коллегами по конструкторскому цеху, отстаивая полезность своих изобретений, разрешая конфликтные ситуации и занимаясь поиском компромиссных решений [1]. Усилившаяся в последние 20–30 лет тенденция сетевизации общественных отношений: распространение виртуальных исследовательских лабораторий, распределённых трудовых коллективов, удалённой занятости, актуализируют роль online-коммуникаций в подготовке компетентных технических специалистов [2; 3 и др.]. Перечисленные факторы требуют активного использования в образовательном процессе технических вузов современных информационных технологий, в частности, виртуальных сред обучения, одним из эффективных педагогических средств которых являются online-дискуссии (ОД).

Как показывает анализ исследований [4; 5], подготовка современных инженеров должна осуществляться на основе компетентностного подхода, который предполагает не только усвоение определённого набора знаний, умений, навыков, но и понимание их личностного и профессионального смысла, достигаемого через активную рефлексию изучаемого материала [6–8 и др.]. Вместе с тем проблема формирования рефлексии в ходе дискуссионной подготовки студентов с использованием ОД не находит отражения, в достаточной степени, в психолого-педагогических исследованиях.

В отечественной педагогике вопросы применения online-дискуссий в образовательном процессе учебных заведений рассмотрены в работах Е.А. Буденковой и М.В. Кларины, которые на основе краткого обзора зарубежного опыта описывают некоторые

организационно-методические аспекты реализации ОД, не затрагивающие проблемы формирования рефлексивных оценок [9; 10].

В англоязычных публикациях различные аспекты использования online-дискуссий в образовательной практике изучены более детально. Рассматривая потенциал ОД в формировании рефлексивных способностей студентов, зарубежные авторы исследуют развитие критического мышления испытуемых под воздействием online-дискуссий [11; 12]; влияние фасилитации и оценок сверстников на качество рефлексии [13–15]; отношение студентов к онлайн-дискурсу и особенности его восприятия [16–18]; влияние различных форм online-коммуникаций на саморегуляцию и самооценку уровня подготовки участников ОД [19]. В отдельную группу можно выделить исследования по сравнительному анализу влияния online- и offline-коммуникаций на характер рефлексивных оценок обучающихся [20–22] и др.).

Несмотря на большое количество исследований, их выводы носят ограниченный (основываются преимущественно на анализе асинхронных форм ОД и малой выборке испытуемых) и противоречивый (высокая степень разброса итоговых результатов у разных исследователей при идентичности используемого эмпирического инструментария и организационно-методических условий проведения эксперимента) характер. Сложившуюся ситуацию учёные [17; 23 и др.] объясняют сложностью рефлексии как объекта изучения, на который влияют множество переменных: возраст, профессиональный опыт испытуемых, характер и содержание изучаемых предметов, форма дискуссионного взаимодействия (синхронная, асинхронная, комбинированная) и т. д. Поэтому в последние 5–8 лет наметилась тенденция к сужению и детализации предмета исследований, в рамках которой влияние ОД на рефлексию студентов рассматривается в контексте отдельных учебных дисциплин [16; 23 и др.] или направлений подготовки [22; 24 и др.].

Основываясь на вышеизложенном, учитывая противоречивые результаты, недостаточное внимание в современной педагогике к изучению синхронных и комбинированных online-дискуссий, а также принимая во внимание отсутствие специализированных исследований по формированию рефлексии студентов инженерных специальностей посредством ОД, мы определили цель настоящей работы: *оценка влияния комбинированных (синхронных + асинхронных) ОД на изменение уровня рефлексии будущих инженеров*. Гипотеза исследования заключается в том, что *систематическое целенаправленное применение в образовательном процессе активно фасилитируемых структурированных и дифференцированных по сценарным ролям комбинированных online-дискуссий позволяет результативно формировать рефлексия у будущих инженеров*.

Теоретические основы

В современной педагогике понятие рефлексии, определённое более 100 лет назад Дж. Дьюи в качестве активного целенаправленного и тщательного процесса поиска оснований любого убеждения или предполагаемой формы знания, получило дальнейшее осмысление в работах зарубежных (Э.В. Тейлор, Т. Фаррелл, Д.А. Шон [25–26] и др.) и отечественных (А.З. Зак, А.С. Шаров, Г.П. Щедровицкий [28–30] и др.) учёных. Несмотря на многочисленные исследования, феномен рефлексии остаётся слабоизученным.

Исследование А.В. Карпова показало, что в современной науке и философии отсутствует как обобщающая теоретическая концепция рефлексии, так и единый подход к её разработке. Вместо целостной теории существует не менее 11 самостоятельных направлений изучения данного феномена (деятельностный, рефлексия как вид мышления, коммуникативное направление, личностное направление и др.), по-разному трактующих его природу и механизмы формирования [31]. В настоящей работе мы вслед за О.С. Анисимовым, Р. Бустром, Дж. Дьюи

[32–34] и др. сосредоточились на рассмотрении интеллектуального аспекта рефлексии как особого вида (формы) мышления, порождаемого осознанием субъектом затруднения в решении профессиональной или учебной задачи, основанного на критической оценке результатов собственной интеллектуальной деятельности и предполагающего самостоятельный поиск способов выхода из возникшего затруднения. Наряду с понятием рефлексии в настоящей работе используется понятие «рефлексивные навыки», под которыми мы понимаем прочно сформированную способность индивида к критической оценке результатов собственной интеллектуальной деятельности в ходе решения профессиональных или учебных задач.

Анализ работ вышеперечисленных исследователей позволяет сделать вывод, что человека с развитой рефлексией отличает критичность мышления, глубина и самостоятельность суждений, понимание практической значимости получаемых знаний в своей профессии, готовность и способность рационально организовывать учебную и профессиональную деятельность в соответствии с личными ценностными установками. Указанные качества – обязательный атрибут современного инженера, который в условиях социотехнической трансформации и сетевизации инженерной деятельности должен быть готов к решению комплексных задач, на основе мультидисциплинарного подхода. Данный подход реализуется в рамках концепции CDIO (*Conceive – Design – Implement – Operate* / планировать – проектировать – производить – применять) и требует от технического специалиста умения принимать самостоятельные осознанные решения в постоянно изменяющихся производственных и социокультурных условиях, широкого кругозора в профессиональной и смежной областях знания, умения разрешать конфликтные ситуации и работать в команде, готовности к научно-исследовательской деятельности, включая взаимодействие в распределённых трудовых коллективах.

Говоря другими словами, современному инженеру требуются развитые рефлексивные навыки, позволяющие оперативно осваивать и творчески применять в профессиональной деятельности новые компетенции на основе уже сформированного у него компетентного набора.

С 90-х гг. прошлого века в исследовательском сообществе сложился консенсус в оценке дискуссии как одного из наиболее результативных педагогических методов развития рефлексии обучающихся за счёт диалогичной природы, высокой интерактивности, коллаборативности и стимулирования критического мышления [7; 8; 11; 17; 18 и др.]. В настоящем исследовании рефлексивный потенциал дискуссионных методов реализовывался посредством авторской четырёх-этапной технологии, учитывающей психологические особенности будущих инженеров, а также специфику организации педагогического процесса в условиях цифровизации образования, опосредованного использованием современных информационно-коммуникационных средств и ориентированного, в том числе, на развитие сетевых коммуникативных компетенций студентов технических вузов. Технология разрабатывалась и реализовывалась для решения более широкой образовательной задачи – формирования дискуссионной компетенции (ДК) будущих инженеров, где рефлексия является одним из формируемых компонентов, включающим навыки самооценки и самоанализа, умение корректировать своё поведение в зависимости от ситуации, понимание уровня собственного интеллектуального развития, профессионального и личностного смысла полученных дискуссионных навыков.

Мы рассматриваем технологию в классическом (технократическом) ключе – как заданную поэтапную последовательность действий (операций, алгоритмов), приводящих к запланированному результату, где каждый из этапов имеет собственный набор методов, форм и средств обучения, дополняющих друг друга и направленных на рас-

крытие педагогического потенциала комбинированных ОД в формировании различных компонентов ДК (включая рефлексии) будущих инженеров (рис. 1). Отличительной особенностью разработанной технологии, является сочетание асинхронных (интернет-форум) и синхронных (видеоконференция) форм дискуссионной работы, наряду с чередованием сетевых и аудиторных занятий на основном – формирующем этапе.

В современной педагогике доминирует точка зрения, что Асинхронные ОД за счёт низкой интенсивности (есть время на тщательное обдумывание и формулирование мыслей) и письменного характера коммуникации, обладают большим рефлексивным потенциалом, чем синхронные. В ходе собственного исследования [35] мы также сделали вывод о предрасположенности будущих инженеров к асинхронному взаимодействию вследствие особенностей технического склада мышления, которому привычнее оперировать наглядными образами и знаковыми объектами.

Вместе с тем, как показывает исследование М. Муаллема, за счёт большей интерактивности, интенсивности и глубины погружения в ОД, участники синхронных коммуникаций часто генерируют больше аргументов и вариантов разрешения полемических ситуаций, чем участники интернет-форумов. А в ряде случаев благодаря руководству преподавателя-фасилитатора и возможности оперативно задавать вопросы наблюдается более качественное и критичное осмысление дискуссионных проблем [18]. Ц. Руан и П.Л. Гриффит отмечают, что рефлексия – это не индивидуальный, а «коллективный и дискурсивный акт» [36, с. 549] и синхронные ОД в большей степени способствуют созданию учебного сообщества и налаживанию групповой коммуникации, чем асинхронные.

Основываясь на вышеизложенном, мы делаем вывод об оправданности, с учётом их сильных и слабых сторон, комбинирования различных форм online-дискуссий при формировании рефлексивного компонента

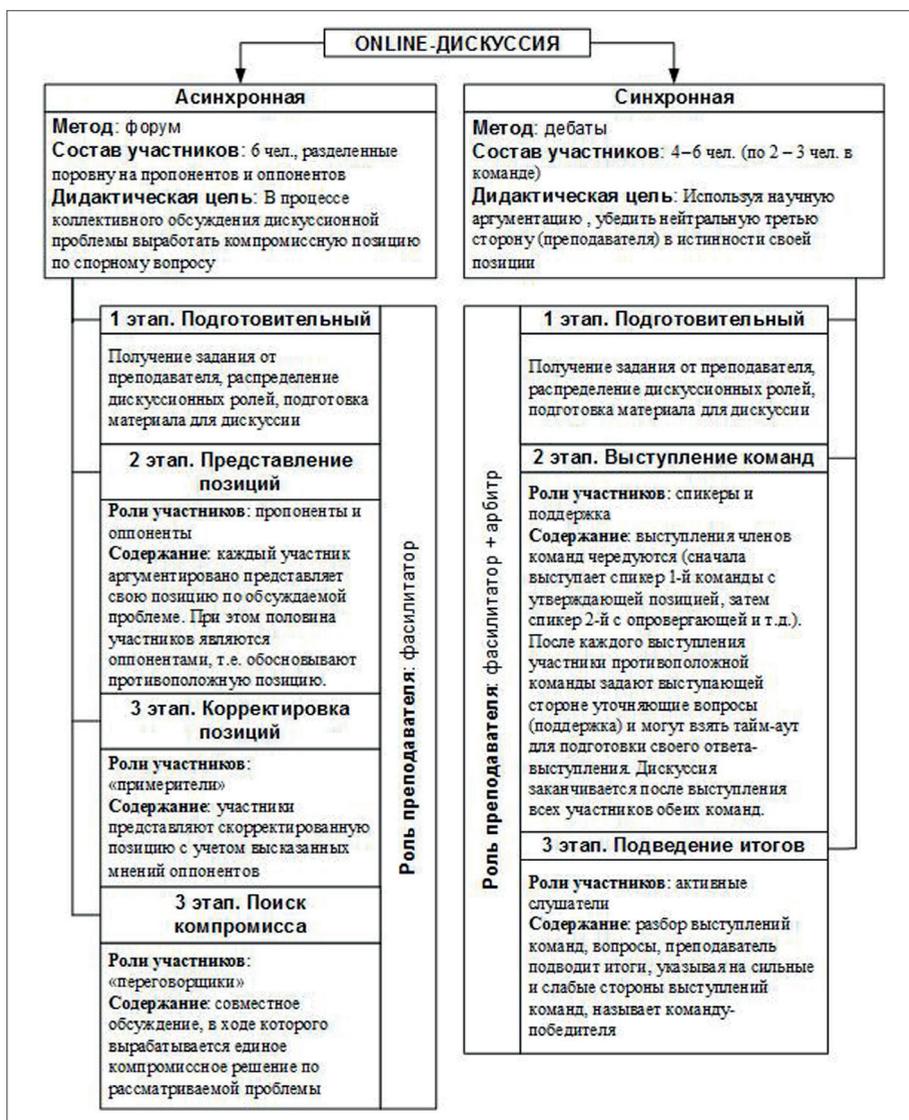


Рис. 1. Технология формирования дискуссионной компетенции будущих инженеров
 Fig. 1. Technology of forming discussion competence of future engineers

ДК у будущих инженеров. Учитывая выявленные психологические особенности последних, целесообразно также соблюдение очередности проведения ОД (см. рис. 1): 1) подэтап асинхронной дискуссионной подготовки (АДП), 2) подэтап синхронной дискуссионной подготовки (СДП). Такая последовательность обеспечит более комфортное включение студентов в новый вид деятель-

ности и позволит повысить их мотивацию к овладению дискуссионной компетенцией.

Одна из наиболее существенных проблем цифровизации образования, на которую учёные обратили внимание ещё в 90-х гг. прошлого века, вызвана опосредованным характером взаимодействия субъектов, что, по словам М. Мура, «может привести к возникновению коммуникативных пробелов,

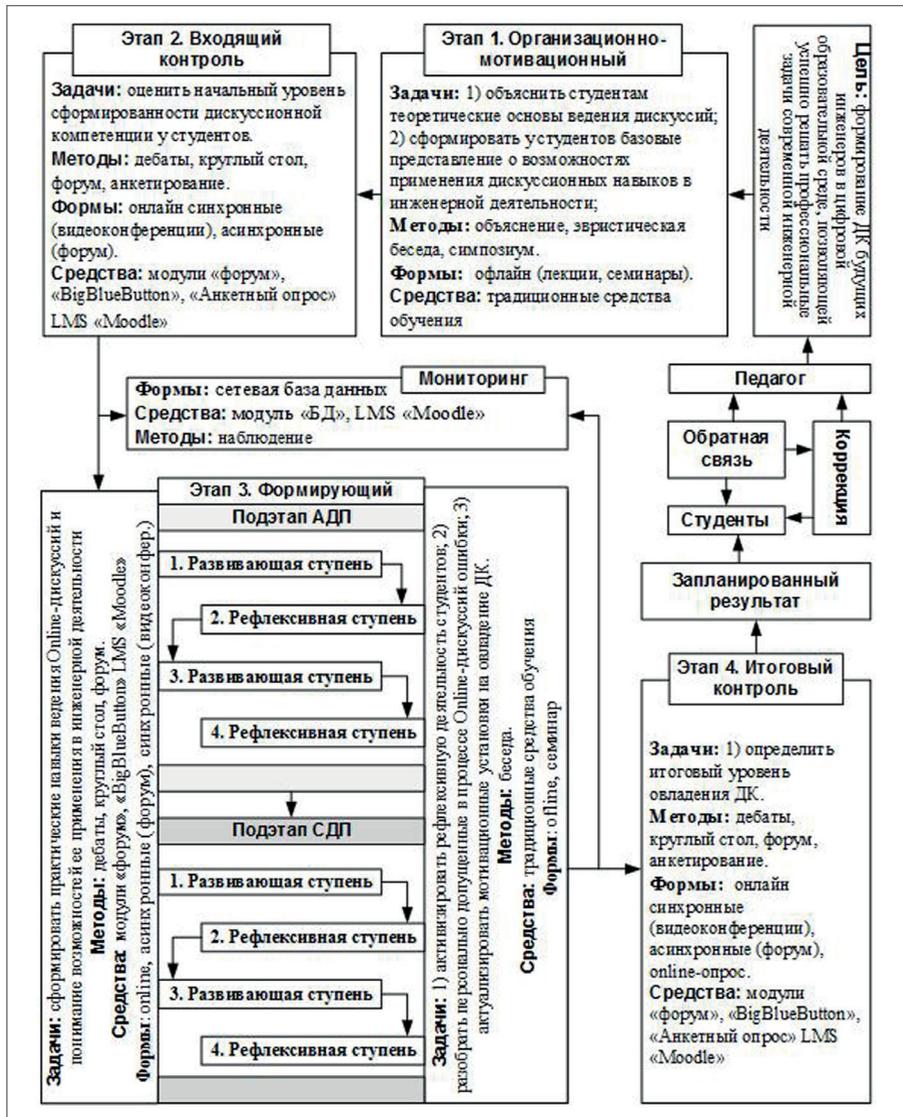


Рис. 2. Поэтапный методический план проведения online-дискуссии
 Fig. 2. Step-by-step methodological plan for conducting an online discussion

психологического пространства потенциального непонимания между поведением преподавателя и обучаемых» [37, с. 200]. В этой связи представляется целесообразным организация педагогического процесса на основе чередования, с одной стороны, сетевых (развивающих) занятий, где обучающиеся участвуют в ОД, критически оценивая учебную информацию в ходе обсужде-

ния с оппонентами; с другой – аудиторных (рефлексивных), на которых совместно с преподавателем обсуждаются итоги online-дискуссий, возникающие трудности, разбираются наиболее сложные и противоречивые кейсы, связанные с ролью инженерной деятельности в новых социокультурных условиях. Тем самым создаются условия для всестороннего осмысления будущими ин-

женерами значимости дискуссионной подготовки в предстоящей профессиональной деятельности.

Разработка методического алгоритма проведения online-дискуссий осуществлялась с опорой на доминирующую в современной педагогике точку зрения о значительно меньшей эффективности свободных (неструктурированных) online-дискуссий для развития критического мышления и рефлексивных способностей, чем структурированных [38; 39 и др.]. Организационная структура ОД зависит от поставленной дидактической цели, формы её реализации, используемых дискуссионных методов и основана на чётком распределении сценарных ролей между участниками на каждом из этапов (рис. 2).

Преподаватель выполнял роль фасилитатора (в случае с дебатами также арбитра, оценивающего в online-режиме выступающих и определяющего команду-победителя), разъясняя суть заданий и поощряя активность участников наводящими вопросами, способствующими более глубокому раскрытию обсуждаемой темы, при этом не давая подсказок по существу и не навязывая собственной позиции испытуемым.

Темы для online-дискуссий формулировались преподавателем с опорой на содержание соответствующего учебного курса и делились на две большие группы: социотехнические (например, «*Социологические знания необходимы современному инженеру*») и социокультурные (например, «*Создание комфортной городской среды в современном обществе невозможно без участия социологов*»). Первые направлены на формирование у студентов лучшего понимания социальных функций современного инженера, вторые – на максимальное расширение их кругозора и выработку собственной социальной позиции. Тем самым достигается способность и готовность студентов технических вузов на рефлексивной основе успешно осуществлять инновационную комплексную инженерно-техническую деятельность, решать широкий

спектр профессиональных задач, обладая чувством ответственности за результаты деятельности и осознавая её социально-экономические и этические последствия.

Процедура и методы

Экспериментальный этап исследования продолжался с 2010 по 2020 гг. и осуществлялся на базе Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (НГАСУ) – констатирующий и формирующий (ФЭ) эксперимент и Новосибирского государственного технического университета (НГТУ) – контрольный эксперимент (КЭ). Общая численность выборки испытуемых составила 350 человек. Из них студентов НГАСУ – 52 и 244 человека (122 – экспериментальные (ЭГ) и 122 – контрольные (КГ) группы) в констатирующем и формирующем эксперименте соответственно. Студентов НГТУ – 54 человека. Все испытуемые обучались на 2–3-м курсе очного отделения бакалавриата по специальности «строительство» (НГАСУ) и «автоматика и вычислительная техника» (НГТУ). В качестве предметной основы дискуссионной подготовки выступали дисциплины «социология в строительной сфере» – констатирующий и формирующий эксперимент и «социология» – контрольный эксперимент.

Оценка сформированности рефлексии будущих инженеров осуществлялась с опорой на методику Э. Кинг [40], которая, не отличаясь детализацией критериев, тем не менее хорошо подходит для получения представления об уровне интеллектуальной рефлексии студентов. Автор выделяет три уровня рефлексивных вопросов: на запоминание (способность воспроизвести на память знакомый материал), на понимание (способность объяснить изученный материал своими словами) и на интеграцию (способность осмыслить изученный материал и применить в незнакомой ситуации или сделать на его основе собственные выводы). Для адаптации методики Э. Кинг к более распространённой в российской педагогической практике

Таблица 1

Оценочные показатели сформированности рефлексивного компонента ДК

Table 1

Estimated indicators of the reflexive component of the DC formation

Вопросы		Показатель	Уровень	Балл	Качественная интерпретация
1-я ступень	Какие знания и навыки вы приобрели в ходе online-дискуссий?	Нет ответа или ответ имеет формальный характер.	Запоминание	1	1 – низкий уровень рефлексии; 2 – довольно низкий уровень рефлексии; 3 – средний уровень рефлексии; 4 – довольно высокий уровень рефлексии; 5 – высокий уровень рефлексии.
		Выделен один приобретённый навык без чёткого объяснения его значимости для будущей профессии.		2	
		Выделено несколько приобретённых навыков без чёткого объяснения значимости для будущей профессии.		3	
2-я ступень	Объясните подробно, своими словами, в чём значимость приобретённых в ходе online-дискуссий знаний и навыков для вашей будущей профессии?	Выделен один или несколько приобретённых навыков, и как минимум по одному из них дано чёткое объяснение значимости для будущей профессии.	Понимание	4	
3-я ступень	Придумайте и опишите ситуацию вашей будущей профессиональной деятельности, в которой приобретённые в ходе online-дискуссий знания и навыки будут максимально эффективны.	Выделен один или несколько приобретённых навыков, и подробно описана практическая ситуация будущей профессиональной деятельности, в которой они могут быть реализованы наиболее эффективно.	Интеграция	5	

5-балльной шкале мы детализировали оценки на уровне запоминания, выделив три градации. Итоговая система оценочных показателей представлена в *таблице 1*.

В дополнение к оценке уровня (глубины) сформированности рефлексии также было запланировано выявить изменения её структуры у испытуемых под влиянием обучения на основе комбинированных ОД. Для этого мы разработали методику контент-анализа, при помощи которой ответы студентов на рефлексивные вопросы (см. табл. 1) распределялись по шести группам (кластерам), четыре из которых напрямую характеризовали формируемые компоненты ДК: коммуникативный (знание основ риторики, правил делового общения и умение их применять в дискуссиях), когнитивный (соблюдение структуры и логики аргументации, умение работать с информацией), социальный

(соблюдение этических норм при работе в группе, адекватная реакция на критику, готовность находить компромисс и не провоцировать конфликты), лингвистический (владение языком). Остальные ответы были разделены на формальные – комментарии на уровне общих фраз, «отписки» и слабо дифференцированные – несущие смысловую нагрузку по поставленному вопросу, но не относимые напрямую к какому-либо компоненту ДК. Примеры классификации ответов (с некоторыми сокращениями) представлены в *таблице 2*.

Констатирующий эксперимент продемонстрировал слабое понимание будущими инженерами смысла участия в дискуссиях и получения соответствующих навыков. Более 73% из них не смогли полностью или существенно затруднились (написали общие фразы, слабо отражающие суть поставленного вопроса)

Таблица 2

Примеры классификации сообщений

Table 2

The examples of message classification

№	Кластер	Пример
1	Формальные	Я научился(ась) дискутировать. Это поможет мне лучше исполнять профессиональные обязанности в будущем.
2	Слабо дифференцированные	Я научился(ась) более убедительно отстаивать свои взгляды. Это поможет мне более эффективно убеждать заказчиков в полезности своих разработок. Также, я думаю, это поможет мне лучше отстаивать свои права перед работодателем.
3	Социальные	Я понял(а), что при ведении дискуссии важно не просто приводить аргументы, но и учитывать точку зрения оппонентов и стремиться найти компромисс.
4	Коммуникативные	Я усвоил(а) интересные риторические приёмы (перечисление приёмов), которые можно использовать в споре, дискуссии или при выступлениях и докладах.
5	Когнитивные	Я усвоил(а) логику построения аргументов на основе аргументационной модели Тулмина (комментарий о модели) и теперь могу применять её в дискуссиях на профессиональные темы.
6	Лингвистические	Я исправил(а) некоторые речевые ошибки и теперь могу более грамотно строить фразы в ходе дискуссии.

объяснить значимость дискуссионной подготовки для будущей профессии, а почти 10% оказались не в состоянии вспомнить, какие знания и навыки получили в ходе ОД.

Обучение студентов ЭГ в ходе формирующего эксперимента проводилось в точном соответствии с технологическими этапами, показанными на рис. 1: 1) вводное практическое очное занятие, на котором преподаватель объяснял порядок предстоящей работы, озвучивал базовую информацию по ОД и их роли в подготовке современного инженера, выдавал задание участникам эксперимента и материалы для самоподготовки; 2) входящий контроль, включающий две online-дискуссии (асинхронную и синхронную) и электронную анкету с вопросами для диагностики рефлексии (см. табл. 1); 3) формирующий этап, включающий 8 занятий: 4 развивающих (online-формат) и 4 рефлексивных (очный формат); 4) итоговый контроль, аналогичный по формам и содержанию входящему. КГ обучалась по стандартной программе тех же предметов, но без online-занятий. Целе-направленная дискуссионная подготовка не проводилась, но некоторые семинарские занятия включали задания, требовавшие от студентов демонстрации аргументационных

навыков. В общей сложности реализация экспериментальной технологии занимала один учебный семестр.

Контрольный эксперимент был идентичен по структуре и содержанию формирующему, но проводился на базе другой образовательной организации (НГТУ) и на материалах другого учебного курса – «социология».

Обработка результатов эксперимента проводилась в три этапа: 1) описательный анализ с выявлением основных частотных характеристик (медианный балл, процентное распределение по оценочным градациям и уровням); 2) статистическая проверка достоверности полученных результатов при помощи непараметрических тестов: G-критерий знаков (G-тест), хи-квадрат Пирсона, анализ силы связи на основе V-коэффициента Крамера; 3) интерпретация полученных результатов.

Результаты

В наиболее общем виде изменения уровня рефлексии в контрольных и экспериментальных группах отражены в показателях медианных значений, которые для КГ равняются 3 по результатам как входящего, так и итогового контроля, а для ЭГ и ЭГК (экс-

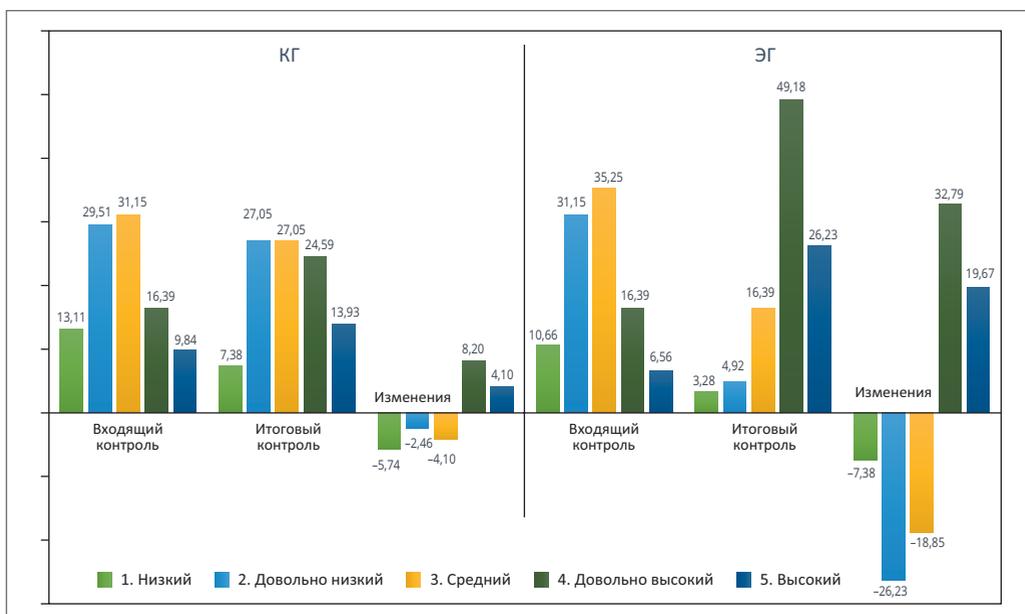


Рис. 3. Изменения уровня рефлексии студентов ЭГ и КГ в ходе формирующего эксперимента (%)
 Fig. 3. Changes in the level of reflexion of students of experimental and control groups during the forming experiment (%)

периментальные группы контрольного эксперимента) – 3 и 4 балла соответственно. Отсюда можно сделать вывод о среднем повышении результативности ЭГ по сравнению с КГ на одну ступень (со «среднего» уровня до «достаточно высокого»).

Более наглядную картину можно получить, обратившись к сводной диаграмме на рисунке 3. На графике видно, что позитивные изменения в качестве рефлексивных оценок наблюдаются в группах обоих типов, однако в ЭГ они имеют гораздо более выраженный характер. Так, количество испытуемых, имеющих «низкий» и «достаточно низкий» уровень рефлексии, в КГ сократилось на 5,74% и 2,46% соответственно, а в ЭГ аналогичные показатели составили 7,38% и 26,23%. При этом позитивные изменения на «достаточно высоком» и «высоком» уровне у студентов контрольных групп составили 8,20% и 4,10%, у представителей же ЭГ – 32,79% и 19,67%.

Таким образом, полученные данные говорят о повышении общего уровня рефлексии

испытуемых. Это проявляется как в увеличении количества, так и в повышении степени сложности (более развёрнутые и аргументированные ответы на контрольные вопросы) их суждений. Почти 55% студентов экспериментальных групп (менее 15% из КГ) на этапе итогового контроля оказались способны не просто перечислить приобретённые дискуссионные навыки, но и достаточно подробно охарактеризовать их роль в своей профессиональной и учебной деятельности. При этом 26,23% (при почти в 2 раза меньшем проценте студентов КГ) смогли корректно смоделировать и описать практическую ситуацию будущей профессиональной деятельности для результативной реализации, сформированной ДК, что свидетельствует об осмысленном усвоении учебного материала.

В ходе КЭ были получены данные, подтверждающие тенденции и закономерности, выявленные на этапе ФЭ. Так, доля испытуемых (обозначены на диаграмме «ЭГК»), продемонстрировавших «низкий» и «довольно

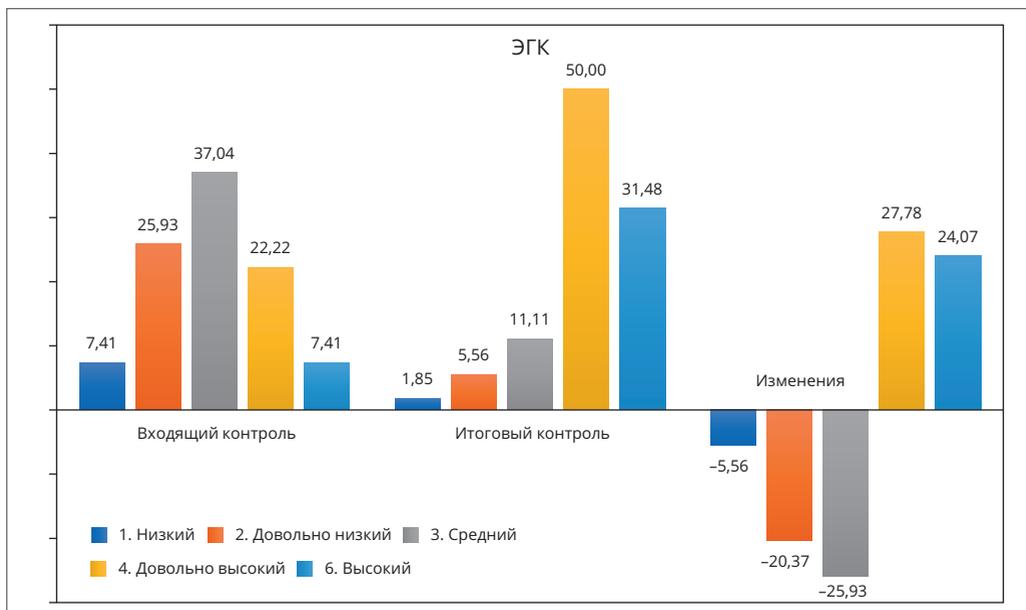


Рис. 4. Изменения уровня рефлексии студентов ЭГ и КГ в ходе формирующего эксперимента (%)
 Fig. 4. Changes in the level of reflexion of students of experimental and control groups during the forming experiment (%)

низкий» уровень рефлексии, уменьшилось на 5,56% и 20,37% соответственно, а показавших «достаточно высокий» и «высокий» уровень, напротив, значительно возросла – на 27,78% и 24,07% (рис. 4).

В результате мы наблюдаем смещение тенденции в рефлексивных оценках студентов групп ЭГК со «среднего» уровня на «достаточно высокий». Это наглядно отражают показанная на рисунке 4 диаграмма, а также медиана рефлексивных оценок испытуемых, которая на стадии итогового контроля возрастает на 1 балл (с 3 до 4) по сравнению с аналогичным показателем входящего контроля.

Набор статистических тестов, включающий хи-квадрат Пирсона, G-критерий знаков и V-коэффициент Крамера с допустимой ошибкой (p) не более 0,05 позволил сделать вывод о закономерной и сильной взаимосвязи между групповой принадлежностью и итоговым уровнем рефлексии испытуемых, а также констатировать закономерный характер улучшений в ЭГ и преимущественно случайный в КГ.

Итоги классификации ответов на рефлексивные вопросы представлены на кластеризированной диаграмме (рис. 5). Во всех группах на стадии входящего контроля наибольшую долю массива данных занимают недифференцированные сообщения (за исключением ЭГК, где они незначительно уступают когнитивным), а наименьшую (от 4,12% до 7,62%) – сообщения несодержательного и лингвистического кластеров. На стадии итогового контроля картина рефлексивных оценок в КГ существенно не меняется, тогда как в ЭГ и ЭГК наблюдаются значительное сокращение совокупной доли слабо дифференцированных и формальных сообщений: с 33,17% до 6,51% в ЭГ и с 26,80% до 7,46% в ЭГК. Из диаграммы на рисунке 5 хорошо видно, что сообщения указанных категорий распределились между четырьмя содержательными кластерами, но крайне неравномерно. Если прирост в когнитивном кластере, в экспериментальных группах, не превысил 10%, то в социальном он составил 20,04% и 13,47% для ЭГ и ЭГК соответствен-

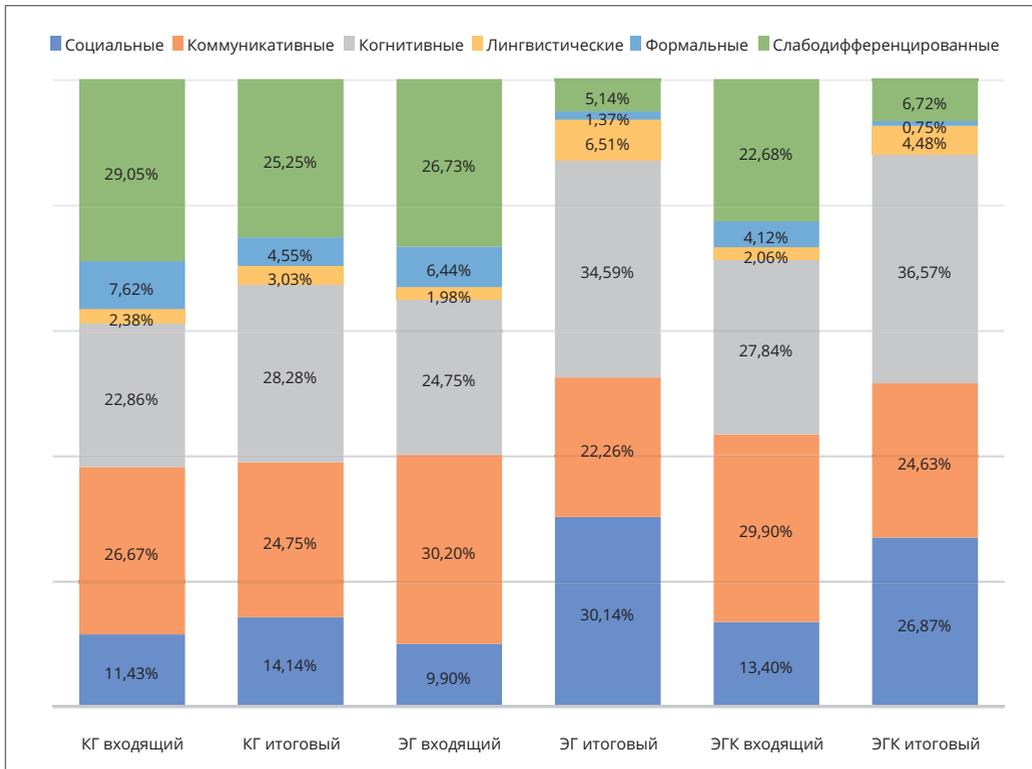


Рис. 5. Распределение рефлексивных оценок студентов экспериментальных и контрольных групп по кластерам (%)

Fig. 5. Distribution of reflexive evaluations of students of experimental and control groups by clusters (%)

но. В лингвистическом прирост, скорее, символический (менее 5%), а в коммуникативном наблюдается даже некоторое уменьшение – на 8,73% и 9,84%.

Полученные результаты мы объясняем распространёнными среди испытуемых стереотипами о дискуссии как об умении логически последовательно изложить свою позицию (когнитивный компонент), используя при этом удачные коммуникативные приёмы (коммуникативный компонент) для более убедительного эффекта. После же завершения эксперимента, наблюдается отход испытуемых от упрощённого видения дискуссии как простого обмена аргументами с применением некоторого набора риторических приёмов и возрастающее понимание ими определяющей роли выстраивания эффективного взаимодействия с оппонентами

(социальный компонент) для достижения дискуссионных целей.

Оценивая итоговые результаты по лингвистическому кластеру, мы констатируем выделенную при анализе материалов основного исследования проблему [41]. Её суть – отсутствие в достаточной степени специализированных компетенций и педагогического инструментария, в рамках разработанной нами технологии, для формирования и всесторонней оценки лингвистического компонента ДК.

Обсуждение

Итоги эксперимента позволяют сделать общий вывод о позитивном влиянии комбинированных online-дискуссий на формирование рефлексии у будущих инженеров, а также выделить и уточнить ключевые ме-

тодические особенности организации ОД, наряду с чередованием асинхронных и синхронных форм занятий, обусловившие их результативность. К их числу относятся: 1) сочетание ОД с традиционными (очными) занятиями; 2) этапно-ролевая дифференциация ОД (структурирование) на основе сценарного плана; 3) использование модели фасилитации с частично симметричным взаимодействием участников ОД; 4) проведение ОД в микрогруппах по 4–6 человек. Рассмотрим выделенные методические особенности более подробно.

Сделанный на стадии теоретического изучения проблемы вывод о целесообразности сочетания ОД с традиционными занятиями был подтверждён и детализирован данными эксперимента, в ходе которого нами были выявлены множественные затруднения обучающихся в выполнении дискуссионных заданий. Несмотря на наличие вводных занятий с предварительным инструктажем и подробным объяснением предстоящей работы, у участников ОД возникали многочисленные вопросы (как организационные, так и по содержанию обсуждаемого материала), ответы на которые могли быть разобраны на дополнительных практических занятиях, но не в рамках выбранного формата online-фасилитации. Исследование показало обусловленность данной проблемы сочетанием двух факторов:

1. Отсутствием у большинства студентов базовых навыков и опыта участия в структурированных дискуссиях. Такие навыки и опыт, по итогам опроса участников эксперимента, имели менее 10% испытуемых.

2. Сложной многокомпонентной природой дискуссионной деятельности, требующей от её участников отличных коммуникативных и коллаборативных навыков наряду с гибкостью и самостоятельностью мышления, а также умением анализировать разнообразные источники информации.

Результаты ряда других эмпирических исследований также показывают, что совместное обсуждение итогов преподавателем и

студентами является важным условием результативности ОД, однако исследователи по-разному подходят к его организации. Некоторые используют online-формат: чаты, интернет-форумы, видеоконференции [39; 42], другие, не отдавая предпочтения какой-либо форме коммуникации, сочетают сетевое взаимодействие с очными консультациями по итогам проведённых ОД [19]. Отсюда можно сделать вывод о потенциальной применимости обеих форм организации обратной связи, а их выбор или соотношение должны определяться педагогом, исходя из уровня подготовки обучающихся и степени сложности выбранных дискуссионных методов.

Выведенное нами выше понимание рефлексии как «особого вида мышления... основанного на критической оценке результатов собственной интеллектуальной деятельности...» предполагает активное обращение индивида к альтернативным точкам зрения с целью обогащения, уточнения либо пересмотра собственных взглядов. В проводимых нами комбинированных ОД необходимый эффект достигался сочетанием, с одной стороны, реализацией сценарного плана, предусматривающего последовательное прохождение нескольких этапов, каждый из которых требовал от участников освоение новой – альтернативной дискуссионной роли (см. рис. 2). С другой – активной фасилитацией ОД, обеспечивающей высокую степень вовлечения каждого участника, всестороннюю проработку дискуссионной проблемы и минимизацию отклонения от сформулированной темы.

В совокупности два вышеперечисленных фактора (в сочетании с комбинированием асинхронных и синхронных форм дискуссионных заданий) внесли наибольший вклад в успешность формирования рефлексии будущих инженеров посредством ОД. Полученные выводы коррелируют с результатами эмпирических исследований зарубежных коллег, которые показывают, что наличие сценарного плана и распределения ролей между участниками online-дискуссий спо-

состоят более глубокому и критичному осмыслению последними обсуждаемой темы [39; 43]. Похожие идеи высказывают и отечественные учёные. Они подчёркивают, что «погружение» в различные дискуссионные роли побуждает участников дискуссии к сопоставлению собственных точек зрения с альтернативными, а обмен ролевыми позициями формирует умение рассматривать свои действия со стороны («глазами оппонента»), корректируя и обогащая взгляды дискуссиянтов [8; 28].

В ходе проведения экспериментальных ОД основной организационно-методической проблемой стал выбор фасилитационной модели (ФМ). Изучив зарубежный опыт проведения ОД [38; 44; 45 и др.], авторы настоящей работы выделили два противоположных типа ФМ: асимметричная и симметричная.

В первой модели педагог является непосредственным участником дискуссии, высказывая и публикуя свои мысли, оценки, замечания. Поскольку фигура преподавателя обладает более высоким статусом и авторитетом, то дискуссионный процесс становится, преимущественно, педагогочентричным. Во второй модели преподаватель является сторонним наблюдателем, вмешиваясь в процесс только при существенном отклонении студентов от обсуждаемой темы, а роль фасилитатора делегируется одному из участников дискуссии.

Проведённый эксперимент выявил существенные проблемы практической реализации охарактеризованных выше теоретических ФМ. В случае с первой моделью дискуссии шли по разработанному сценарному плану, а испытуемые формально выполняли всё задания, соответствующие распределённым ролям. Однако, как в синхронных, так и в асинхронных дискуссиях, высказывания многих студентов не отличались глубиной и оригинальностью и в значительной степени были ориентированы на диалог с преподавателем, а не со сверстниками. При проведении online-дискуссий по второй ФМ основные трудности возникали уже на стадии реали-

зации сценарного плана, поскольку студенты регулярно отвлекались от поставленной темы, а фасилитатор из их числа не мог достаточно эффективно корректировать ход обсуждения. Вмешательство преподавателя на какое-то время возвращало дискуссию в конструктивное русло, но не снимало полностью выявленную проблему.

В итоге мы отошли от попыток реализовать «идеальные» описанные модели и стали придерживаться компромиссного варианта, где преподаватель не исправляет, не критикует, не даёт оценочных комментариев и даже не отвечает на вопросы участников по содержанию ОД. Вместо этого он периодически задаёт уточняющие и наводящие вопросы, побуждающие испытуемых высказывать различные точки зрения, конкретизировать позицию, находить сильные и слабые стороны в аргументах и т. п. Таким образом, в настоящем исследовании была реализована частично-симметричная ФМ, сочетающая сильные стороны двух описанных теоретических моделей: соблюдение сценарного замысла (структуры) и минимизация отклонений от обсуждаемой темы, с одной стороны, непосредственность, свобода и открытость коммуникаций с минимальным вмешательством преподавателя, с другой.

Изученные в рамках настоящей работы отечественные и зарубежные педагогические исследования не дают однозначного ответа на вопрос об оптимальной численности дискуссионных групп в ОД. В большинстве из них фигурирует численность в 4–9 человек [46; 47 и др.], однако есть исследования, показывающие, что оптимальным может быть как их больший [48], так и меньший размер [49]. Поэтому на констатирующем этапе мы активно экспериментировали с численностью ЭГ, которая варьировалась от 4 до 12 человек и пришли к оптимальному составу в 4–6 участников.

При большем количестве испытуемых в ЭГ возникала проблема когнитивной перегрузки: студенты не могли в полной мере отразить рефлексию обсуждаемую проблему из-

за большого количества сообщений участников. Кроме того, количество альтернативных точек зрения по дискуссионной теме ограничено и они, как правило, озвучивались небольшим числом наиболее способных студентов, тогда как остальные в основном пытались перефразировать их сообщения. Из-за слишком мелкого дробления дискуссионных групп (2–3 человека) ухудшалось качество проработки дискуссионной темы (и как следствие, уровень её рефлексии) по причине кратного снижения количества альтернативных мнений по обсуждаемым вопросам. Также возникала проблема нехватки времени для организации отдельных ОД в каждой микрогруппе из-за ограничений нагрузки по учебным дисциплинам.

Выделенные методические особенности позволили сформулировать рекомендации преподавателям по эффективной организации комбинированных ОД у будущих инженеров в заключительной части настоящей работы.

Заключение

Результаты исследования показали существенное улучшение будущими инженерами своего рефлексивного потенциала. Было доказано, что применение в образовательном процессе технических вузов четырёхэтапной технологии, основанной на чередовании асинхронных и синхронных структурированных, дифференцированных по сценарным ролям и активно фасилитируемых преподавателем online-дискуссий, дополняемых очными занятиями по групповому обсуждению их результатов, позволило испытуемым продемонстрировать улучшение рефлексивных навыков на 50% и более. В результате большинство из них (на 27,78–32,79% больше по сравнению со стадией входящего контроля) показало глубокое понимание роли дискуссионной подготовки в деятельности современного технического специалиста, а более четверти студентов (на 19,67–24,07% больше по сравнению со стадией входящего контроля). Это позволяет констатировать

высокий уровень интеллектуальной рефлексии и потенциальную готовность испытуемых к решению профессиональных задач на основе мультисциплинарного подхода в условиях сетевизации и социотехнической трансформации инженерной деятельности.

Экспериментально подтверждено формирование у студентов целостного представления о дискуссии как о комплексной многоаспектной категории, в которой важную роль играет выстраивание социального взаимодействия с оппонентами, готовность понять их позицию и найти компромиссное решение проблемы. Понимание социального аспекта дискуссионной коммуникации создаёт рефлексивную основу для успешной реализации будущими инженерами инновационной комплексной инженерно-технической деятельности, с чувством ответственности за результаты и осознанием её социально-экономических и этических последствий.

На основе проведенного исследования мы сформулировали базовые рекомендации преподавателям по повышению результативности применения комбинированных online-дискуссий в образовательном процессе технических вузов:

- организовывать обсуждение результатов после каждой ОД в дистанционном (при наличии высокомотивированной и имеющей хорошие коммуникативные навыки аудитории обучающихся) или очном формате;
- использовать частично-симметричную модель фасилитации ОД, являющуюся разумным компромиссом между управляемостью online-дискуссии, с одной стороны, и самоорганизацией студентов, с другой;
- проводить online-дискуссии в микрогруппах по 4–6 участников для обеспечения более интенсивного рефлексирования и лучшей вовлечённости последних в процесс обсуждения;
- уделять приоритетное внимание разработке сценарного плана online-дискуссий, включающего формулировку тем, актуальных и связанных с областью профессиональной деятельности будущих инженеров,

распределение дискуссионных ролей между участниками ОД, а также выбор дискуссионных методов, позволяющих наиболее полно реализовать педагогический потенциал разработанного сценария. Для асинхронных форм ОД это может быть форум, для синхронных – дебаты.

Литература

1. *Латур Б.* Наука в действии: следуя за учёными и инженерами внутри общества / Пер. с англ. К. Федоровой; науч. ред. С. Миляева. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2013. 414 с. URL: <https://www.calameo.com/read/003049750a11c30cf7581> (дата обращения: 19.08.2023).
2. *Гаврилина Е.А.* Инженер в современном мире: Homo Faber Vs Homo Mechanicus // Вестник прикладной этики. 2014. № 44. С. 107–119. URL: https://www.tyuiu.ru/media/files/2014/07_09/vedomosti-44i-2.pdf (дата обращения: 19.08.2023).
3. *Панина Г.В.* Социотехническое проектирование в инженерном образовании // Вестник прикладной этики. 2015. № 47. С. 139–151. URL: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2016/02/Vedomosti-prikladnoj-etiki-Vurusk-47..pdf> (дата обращения: 19.08.2023).
4. *Белюшкова И.Д.* Формирование инженерной компетенции специалиста: предпосылки, тенденции и закономерности // Вестник ОГУ. 2006. № 1. С. 95–100. URL: http://vestnik.osu.ru/2006_1/13.pdf (дата обращения: 19.08.2023).
5. *Хохлова М.В., Плескачева О.Ю.* Интегративный подход к формированию технологической компетентности будущих инженеров. Брянск: БГИТА, 2011. 104 с. EDN: YUGYRL.
6. *Бирюкова И.П., Бакланов И.О.* Диагностика рефлексивного компонента исследовательских компетенций // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 7. С. 85–91. DOI: 10.17513/snt.38757
7. *Цыгулева М.В., Федорова М.А.* Рефлексивная среда как условие гуманитаризации профессионального образования (научный обзор) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21852> (дата обращения: 19.08.2023).
8. *Чутина В.А., Федоренко О.А.* Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 200 с. EDN: ZCXYTD.
9. *Буденкова Е.А.* Онлайн-дискуссии: преимущества и методика проведения // Образовательные технологии. 2012. № 3. С. 113–127. URL: <https://www.iedtech.ru/files/journal/2012/3/online-discussion-methods.pdf> (дата обращения: 19.08.2023).
10. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. 2-е издание. М.: Луч, 2018. 640 с. ISBN: 978-5-88915-093-0.
11. *Garrison D., Anderson T., Archer W.* Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education // American Journal of Distance Education. 2001. Vol. 15. No. 1. P. 7–23. DOI: 10.1080/08923640109527071
12. *Rodriguez M.* Content Analysis as a Method to Assess Online Discussions for Learning // SAGE Open. 2014. Vol. 1. No. 13. DOI: 10.1177/2158244014559019
13. *Bye L., Smith S., Rallis H.M.* Reflection Using an Online Discussion Forum: Impact on Student Learning and Satisfaction // Social Work Education: The International Journal. 2009. Vol. 28. No. 8. P. 841–855. DOI: 10.1080/02615470802641322
14. *Lin H.-S., Hong Z.-R., Wang H.-H., Lee S.-T.* Using Reflective Peer Assessment to Promote Students' Conceptual Understanding through Asynchronous Discussions // Educational Technology & Society. 2011. Vol. 14. No. 3. P. 178–189. URL: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.14.3.178> (дата обращения: 19.08.2023).
15. *Chen N.S., Wei C.W., Wu K.T., Uden L.* Effects of high-level prompts and peer assessment on online learners' reflection levels // Computers & Education. 2009. Vol. 52. No. 2. P. 283–291. DOI: 10.1016/j.compedu.2008.08.007
16. *Iyamuremye A., Nsabayezu E., Mukiza J.* Web-Based Discussion in Teaching and Learning Organic Chemistry: Student's Conception and Reflection. Int. J. Emerg. Technol. Learn. 2022. Vol. 17. No. 12. P. 252–257. DOI: 10.3991/ijet.v17i12.30129
17. *Liu Yu.* Using reflections and questioning to engage and challenge online graduate learners in education. Research and Practice in Technology Enhanced Learning. 2019. Vol. 14. No. 3. P. 1–10. DOI: 10.1186/s41039-019-0098-z

18. *Liu C.-J., Yang S.C.* Using the Community of Inquiry Model to Investigate Students' Knowledge Construction in Asynchronous Online Discussions // *Journal of Educational Computing Research*. 2014. Vol. 51. No. 3. P. 327–354. DOI: 10.2190/EC.51.3.d
19. *Moallem M.* The Impact Of Synchronous And Asynchronous Communication Tools On Learner Self-Regulation, Social Presence, Immediacy, Intimacy And Satisfaction In Collaborative Online Learning // *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*. 2015. Vol. 3. No. 3. P. 55–57. URL: <http://tojdel.net/journals/tojdel/articles/v03i03/v03i03-08.pdf> (дата обращения: 19.08.2023).
20. *Plesec Gasparic R., Pecar M.* Analysis of an asynchronous online discussion as a supportive model for peer collaboration and reflection in teacher education. *Journal of Information Technology Education: Research*. 2016. Vol. 15. P. 377–401. DOI: 10.28945/3538
21. *Ribas F.C., Perine C.M.* Online discussion forums: a tool for stimulating language teachers' interaction and reflection. *Formamente*. 2016. Vol. 11. No. 1-2. P. 87–106. URL: https://www.academia.edu/30445614/Online_discussion_forums_a_tool_for_stimulating_language_teachers_interaction_and_reflection (дата обращения: 19.08.2023).
22. *Enochsson A.B.* Reflective discussions in teacher training: A comparison between online and of-line discussions of course literature in a class of pre-service teachers. *Educ Inf Technol*. 2018. No. 23. P. 303–319. DOI: 10.1007/s10639-017-9602-5
23. *Chadha A.* Comparing Student Reflectiveness in Online Discussion Forums across Modes of Instruction and Levels of Courses. *Journal of Educators Online*. 2017. Vol. 14. No. 2. DOI: 10.9743/jeo.2017.14.2.8
24. *Lord A.Y.Z., Chen M.-P., Cheng Y.-Y., Tai K.-C., Pan W.-H.* Enhancing nutrition-majored students' reflective judgment through online collective reflection. *Computers & Education*. 2017. Vol. 114. P. 298–308. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.07.010
25. *Taylor E.W.* Critical reflection and transformative learning: a critical review. *PAACE Journal of Lifelong Learning*. 2017. Vol. 26. P. 77–95. URL: https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_technology_ma/paace_journal_of_life-long_learning/volume_26,_2017/taylor.pdf (дата обращения: 19.08.2023).
26. *Sch n D.A.* Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 355 p.
27. *Farrell T.* Reflecting on Reflective Practice: (Re) Visiting Dewey and Schon. *TESOL*. 2012. Vol. 3. No. 1. P. 7–16. DOI: 10.1002/tesj.10
28. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография. Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с. ISBN 978-5-94051-232-5.
29. *Шаров А.С.* Принципы и методы рефлексивного обучения в вузе // *Высшее образование в России*. 2008. № 6. С. 110–114. EDN: JJRPJZ.
30. *Щедровицкий Г.П.* Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 798 с. ISBN: 5-98808-003-0.
31. *Картов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57. URL: <https://studfile.net/preview/2429374/page:5/> (дата обращения: 19.08.2023).
32. *Анисимов О.С.* Рефлексия и методология. М.: [Б. и.], 2007. 502 с.
33. *Boostrom R.* Developing Creative and Critical Thinking. Lincolnwood: Glencoe/McGraw-Hill, 2001. 320 p. ISBN 10: 0844256803. ISBN 13: 9780844256801.
34. *Dewey J.* Experience and education. New York: The Macmillan Company, 1938. 116 p.
35. *Мухеев С.А.* Модель формирования дискуссионной компетенции студентов технических вузов с использованием средств информатизации // *Педагогика и психология образования*. 2022. № 3. С. 129–148. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-129-148
36. *Ruan J., Griffith P.L.* (2011). Supporting Teacher Reflection through Online Discussion. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*. Vol. 3. No. 4. P. 548-562. DOI: 10.34105/j.kmel.2011.03.037
37. *Moore M., Kearsley G.* Distance education: A systems view. Belmont, CA: Wadsworth, 1996. 290 p.
38. *Garrison D.R., Martha C.-I.* Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough // *American Journal of Distance Education*. 2005. Vol. 19. No. 3. P. 133–148. DOI: 10.1207/s15389286ajde1903 2

39. Olesova L., Slavin M., Lim J. Exploring the Effect of Scripted Roles on Cognitive Presence in Asynchronous Online Discussions // *Online Learning*. 2016. Vol. 20. No. 4. P. 34–53. DOI: 10.24059/olj.v20i4.1058
40. King A. Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*. 1994. Vol. 31. No. 2. P. 338–368. DOI: 10.3102/00028312031002338
41. Михеев С.А. Технология формирования дискуссионной компетенции студентов технических вузов на основе современных средств информатизации // Учёные записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2023. Т. 9 (75). № 1. С. 76–91. EDN: WBMXDJ.
42. Clark C., Strudler N., Grove K. Comparing Asynchronous and Synchronous Video versus Text Based Discussions in an Online Teacher Education Course // *Online Learning*. 2015. Vol. 19. No. 3. P. 48–69. DOI: 10.24059/olj.v19i3.668
43. Wise A., Sagbafian M., Padmanabhan P. Towards more precise design guidance: specifying and testing the functions of assigned student roles in online discussions // *Educational Technology Research & Development*. 2012. Vol. 60. No. 1. P. 55–82. DOI: 10.1007/s11423-011-9212-7
44. Dystbe O. The asynchronous webmediated discussion as a learning genre: Materials of the conference “Genres and Discourses in Education, Work and Life”. Oslo: Oslo University College, 2001. URL: <https://www.researchgate.net/publication/237124356> (дата обращения: 25.02.2023).
45. Douglas T., James A., Earwarker L., Mather C., Murray S. Online discussion boards: Improving practice and student engagement by harnessing facilitator perceptions // *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2020. Vol. 17. No. 3. P. 86–100. DOI: 10.53761/1.17.3.7
46. Du J., Durrington V.A., Matthews J.G. Online collaborative discussion: Myth or valuable learning tool // *Journal of Online Learning and Teaching*. 2007. Vol. 3. No. 2. P. 94–104. URL: <https://libres.uncg.edu/ir/uncw/f/durringtonv2007-1.pdf> (дата обращения: 25.02.2023).
47. Schellens T., Valcke M. Fostering knowledge construction in university students through asynchronous discussion groups // *Computers and Education*. 2006. Vol. 46. No. 4. P. 349–370. DOI: 10.1016/j.compedu.2004.07.010.
48. Fisher M., Thompson G.S., Silverberg D.A. Effective group dynamics in e-learning: Case study // *Journal of Educational Technology Systems*. 2005. Vol. 33. No. 3. P. 205–222. DOI: 10.2190/YTJ7-PLQB-VNDV-71UU
49. Fernandez M.L. Communication and Instruction in an Online Graduate Education Course // *Teaching Education*. 2007. Vol. 18. No. 2. P. 137–150. DOI: 10.1080/10476210701325176

Статья поступила в редакцию 22.08.2023

Принята к публикации 12.12.2023

References

1. Latour, B. (1987). *Science in Action, How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge, Harvard University Press, 288 p. ISBN-10: 0674792912. ISBN-13: 978-0674792913. (Russian Translation: Ed. K. Fedorova, Moscow: Logos Publ., 2005, 390 p. St. Petersburg: Publishing house of the European University in St. Petersburg, 2013, 414 p.).
2. Gavrilina, E.A. (2014). [Engineer in the Modern World: Homo Faber Vs Homo Mechanicus]. *Vedomosti Podkladnoy Ethiki = Statements of Applied Ethics*. No. 44, pp. 107-119. Available at: https://www.tyuiu.ru/media/files/2014/07_09/vedomosti-44i-2.pdf (accessed 19.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Panina, G.V. (2015). [Sociotechnical Design in Engineering Education]. *Vedomosti prikladnoy etiki = Statement of Applied Ethics*. No. 47, pp. 139-151. Available at: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2016/02/Vedomosti-prikladnoj-etiki-Vypusk-47..pdf> (accessed 19.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Belonovskaya, I.D. (2006). [Engineering Competence Formation of Specialist: Preconditions, Tendencies and Regularities]. *Vestnik OGU = Bulletin of the Orenburg State University*. Vol. 13, no. 1, pp. 95-100. Available at: http://vestnik.osu.ru/2006_1/13.pdf (accessed 19.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

5. Khokhlova, M.V., Pleskacheva, O.Yu. (2011). *Integrativnyi podkhod k formirovaniyu tekhnologicheskoi kompetentnosti budushchikh inzhenerov* [Integrative Approach to the Formation of Technological Competence of Future Engineers]. Bryansk: BGITA, 2011. 104p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32712742_24465920.pdf (accessed 19.08.2023). (In Russ.).
6. Birukova, I.P., Baklanov, I.O. (2021). Diagnostics of the Research Competences Reflexive Component. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern Problems of Science and Education. Surgery*. No. 7, pp. 85-91, doi: 10.17513/snt.38757 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Tsyguleva, M.V., Fedorova, M.A. (2015). Reflexive Environment as a Condition for Professional Education Humanitarisation. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern Problems of Science and Education. Surgery*. No. 5. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21852> (accessed: 19.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Chupina, V.A., Fedorenko, O.A. (2019). *Teoriya i praktika professional'noi pedagogicheskoi refleksii: monografiya* [Theory and Practice of Professional Pedagogical Reflexion: Monograph]. Yekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta. 200 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37295759_75460336.pdf (accessed: 19.08.2023). (In Russ.).
9. Budenkova, E.A. (2012). [Online-discussions: Advantages and Methodology]. *Obrazovatel'nye tekhnologii = Educational Technologies*. No. 3, pp. 113-127. Available at: <https://www.iedtech.ru/files/journal/2012/3/online-discussion-methods.pdf> (accessed: 19.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Klarin, M.V. (2018). *Innovacionnye modeli obucheniya: Issledovanie mirovogo opyta* [Innovative Models of Learning: A Study of World Experience]. Moscow: Luch, 640 p. ISBN: 978-5-88915-093-0. (In Russ.).
11. Garrison, D., Anderson, T., Archer, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*. Vol. 15, no. 1, pp. 7-23, doi: 10.1080/08923640109527071
12. Rodriguez, M. (2014). Content Analysis as a Method to Assess Online Discussions for Learning. *SAGE Open*. Vol. 1, no. 13, doi: 10.1177/2158244014559019
13. Bye, L., Smith, S., Rallis, H.M. (2009). Reflection Using an Online Discussion Forum: Impact on Student Learning and Satisfaction. *Social Work Education: The International Journal*. Vol. 28, no. 8, pp. 841-855, doi: 10.1080/02615470802641322
14. Lin, H.-S., Hong, Z.-R., Wang, H.-H., Lee S.-T. (2011). Using Reflective Peer Assessment to Promote Students' Conceptual Understanding through Asynchronous Discussions. *Educational Technology & Society*. Vol. 14, no. 3, pp. 178-189. Available at: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.14.3.178> (accessed: 19.08.2023).
15. Chen, N.S., Wei, C.W., Wu, K.T., Uden, L. (2009). Effects of High-Level Prompts and Peer Assessment on Online Learners' Reflection Levels. *Computers & Education*. Vol. 52, no. 2, pp. 283-291, doi:10.1016/j.compedu.2008.08.007
16. Iyamuremye, A, Nsabayezi, E, Mukiza, J. (2022). Web-Based Discussion in Teaching and Learning Organic Chemistry: Student's Conception and Reflection. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.* Vol. 17, no. 12, pp. 252-257, doi: 10.3991/ijet.v17i12.30129
17. Liu, Yu. (2019). Using Reflections and Questioning to Engage and Challenge Online Graduate Learners in Education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. Vol. 14, no. 3, pp. 1-10, doi: 10.1186/s41039-019-0098-z
18. Liu, C.-J., Yang, S.C. (2014). Using the Community of Inquiry Model to Investigate Students' Knowledge Construction in Asynchronous Online Discussions. *Journal of Educational Computing Research*. Vol. 51, no. 3, pp. 327-354, doi: 10.2190/EC.51.3.d
19. Moallem, M. (2015). The Impact of Synchronous And Asynchronous Communication Tools On Learner Self-Regulation, Social Presence, Immediacy, Intimacy And Satisfaction In Collabora-

- tive Online Learning. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*. Vol. 3, no. 3, pp. 55-57. Available at: <http://tojdel.net/journals/tojdel/articles/v03i03/v03i03-08.pdf> (accessed: 19.08.2023).
20. Plesec Gasparic, R., Pecar, M. (2016). Analysis of an Asynchronous Online Discussion as a Supportive Model for Peer Collaboration and Reflection in Teacher Education. *Journal of Information Technology Education: Research*. Vol. 15, pp. 377-401, doi: 10.28945/3538
 21. Ribas, F.C., Perine, C.M. (2016). Online Discussion Forums: A Tool for Stimulating Language Teachers' Interaction and Reflection. *Formamente*. Vol. 11, no. 1-2, pp. 87-106. Available at: https://www.academia.edu/30445614/Online_discussion_forums_a_tool_for_stimulating_language_teachers_interaction_and_reflection (accessed: 19.08.2023).
 22. Enochsson, A.B. (2018). Reflective Discussions in Teacher Training: A Comparison Between Online and Offline Discussions of Course Literature in a Class of Pre-Service Teachers. *Educ. Inf. Technol.*, no. 23, pp. 303-319, doi: 10.1007/s10639-017-9602-5
 23. Chadha, A. (2017). Comparing Student Reflectiveness in Online Discussion Forums across Modes of Instruction and Levels of Courses. *Journal of Educators Online*. Vol. 14, no. 2, doi: 10.9743/jeo.2017.14.2.8
 24. Lord, A.Y.Z., Chen, M.-P., Cheng, Y.-Y., Tai, K.-C., Pan W.-H. (2017). Enhancing Nutrition-majored Students' Reflective Judgment through Online Collective Reflection. *Computers & Education*. Vol. 114, pp. 298-308, doi: 10.1016/j.compedu.2017.07.010
 25. Taylor, E.W. (2017). Critical Reflection and Transformative Learning: A Critical Review. *PAACE Journal of Lifelong Learning*. Vol. 26, pp. 77-95. Available at: https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_technology_ma/paace_journal_of_lifelong_learning/volume_26_2017/taylor.pdf (accessed: 19.08.2023).
 26. Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 355 p.
 27. Farrell, T. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re)Visiting Dewey and Schon. *TESOL*. Vol. 3, no. 1, pp. 7-16, doi: 10.1002/tesj.10
 28. Rubtsov, V.V., Vysotskaya, E.V., Zak, A.Z., Kritskii, A.G., Polivanova, N.I., et. al. (2021). *Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitie detei. Kollektivnaya monografiya* [Cooperative Learning Activities and Children's Development. Collective Monograph]. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 352 p. ISBN: 978-5-94051-232-5.
 29. Sharov, A.S. (2008). [Principles and Methods of Reflexive Learning in Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 110-114. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11135436_33561227.pdf (accessed 19.08.2023). (In Russ.).
 30. Shchedrovitskii, G.P. (2006). *Mysblenie. Ponimanie. Refleksiya* [Thinking. Understanding. Reflexion.]. Moscow: Naslediye MMK, 798 p. ISBN: 5-98808-003-0. (In Russ.).
 31. Karpov, A.V. (2003). [Reflexivity as a Mental Property and the Methodology of Its Diagnostics]. *Psichologicheskij zhurnal = Psychological Journal*. Vol. 24, no. 5, pp. 45-57. Available at: <https://studfile.net/preview/2429374/page:5/> (accessed 19.08.2023). (In Russ.).
 32. Anisimov O.S. (2007). *Refleksija i metodologija* = [Reflection and Methodology]. Moscow, 2007. 502 p. (In Russ.).
 33. Boostrom, R. (2001). *Developing Creative and Critical Thinking* Lincolnwood: Glencoe/McGraw-Hill, 320 p. ISBN 10: 0844256803. ISBN 13: 9780844256801.
 34. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company, 116 p.
 35. Mikheev, S.A. (2022). Model for Developing Discussion Competence of Technical University Students Using Informatization Tools. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy*

- and Psychology of Education*. No. 3, pp. 129-148, doi: 10.31862/2500-297X-2022-3-129-148 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Ruan J., Griffith, P.L. (2011). Supporting Teacher Reflection through Online Discussion. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*. Vol. 3, no. 4, pp. 548-562, doi: 10.34105/j.kmel.2011.03.037
 37. Moore, M., Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth, 290 p.
 38. Garrison, D.R., Martha, C.-I. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *American Journal of Distance Education*. Vol. 19, no. 3, pp. 133-148, doi: 10.1207/s15389286ajde1903 2
 39. Olesova, L., Slavin M., Lim J. (2016). Exploring the Effect of Scripted Roles on Cognitive Presence in Asynchronous Online Discussions. *Online Learning*. Vol. 20, no. 4, pp. 34-53, doi: 10.24059/olj.v20i4.1058
 40. King, A. (1994). Guiding Knowledge Construction in The Classroom: Effects of Teaching Children How to Question and How to Explain. *American Educational Research Journal*. Vol. 31, no. 2, pp. 338-368, doi: 10.2307/1163313
 41. Mikheev, S.A. (2023). Technology of Discussion Competence Formation of Students of Technical Higher Education Institutions on the Basis of Modern Information Tools. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sociologija. Pedagogika. Psihologija* [Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology]. Vol. 9 (75), no. 1, pp. 76-91. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_50751153_93067300.pdf (accessed 19.08.2023).
 42. Clark, C., Strudler, N., Grove, K. (2015). Comparing Asynchronous and Synchronous Video versus Text Based Discussions in an Online Teacher Education Course. *Online Learning*. Vol. 19, no. 3, pp. 48-69, doi: 10.24059/olj.v19i3.668
 43. Wise, A., Saghafian, M., Padmanabhan, P. (2012). Towards More Precise Design Guidance: Specifying and Testing the Functions of Assigned Student Roles in Online Discussions. *Educational Technology Research & Development*. Vol. 60, no. 1, pp. 55-82, doi: 10.1007/s11423-011-9212-7
 44. Dysthe, O. (2001). *The Asynchronous Webmediated Discussion as a Learning Genre: Materials of the Conference "Genres And Discourses In Education, Work And Life"*. Oslo: Oslo University College. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/237124356> (accessed: 11.01.2023).
 45. Douglas, T., James, A., Earwaker, L., Mather, C., Murray, S. (2020). Online Discussion Boards: Improving Practice and Student Engagement by Harnessing Facilitator Perceptions. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. Vol. 17, no. 3, pp. 86-100, doi: 10.53761/1.17.3.7
 46. Du, J., Durrington, V.A., Matthews, J.G. (2007). Online Collaborative Discussion: Myth or Valuable Learning Tool. *Journal of Online Learning and Teaching*. Vol. 3, no. 2, pp. 94-104. Available at: <https://libres.uncg.edu/ir/uncw/f/durringtonv2007-1.pdf> (accessed: 25.02.2023).
 47. Schellens, T., Valcke, M. (2006). Fostering Knowledge Construction in University Students Through Asynchronous Discussion Groups. *Computers and Education*. Vol. 46, no. 4, pp. 349-370, doi: 10.1016/j.compedu.2004.07.010
 48. Fisher, M., Thompson, G.S., Silverberg, D.A. (2005). Effective Group Dynamics in E-Learning: Case Study. *Journal of Educational Technology Systems*. Vol. 33, no. 3, pp. 205-222, doi: 10.2190/YTJ7-PLQB-VNDV-71UU
 49. Fernández, M.L. (2007). Communication and Instruction in an Online Graduate Education Course. *Teaching Education*. Vol. 18, no. 2, pp. 137-150, doi: 10.1080/10476210701325176

Лингвопедагогический дизайн тестовых заданий открытого типа в условиях цифровизации

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-128-148

Аликина Елена Вадимовна – д-р пед. наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки, лингвистика и перевод», SPIN-код: 3661-9551, ORCID: 0000-0002-0908-1818, elenaalikina@yandex.ru
Мальцев Дмитрий Викторович – канд. техн. наук, доцент, начальник отдела обеспечения учебного процесса учебно-методического управления, SPIN-код: 5484-9395; ORCID: 0000-0001-5503-8784, mdv@pstu.ru

Пермский национальный исследовательский политехнический университет (ПНИПУ), Пермь, Россия

Адрес: 614990, Россия, Пермь, Комсомольский пр., 29

***Аннотация.** В статье представлен междисциплинарный подход к разработке и созданию тестовых заданий открытого типа для проведения оценочных процедур в соответствии со стратегией цифровой трансформации и новыми требованиями государственной аккредитации образовательных программ высшего образования. Раскрывается содержание авторских терминов, среди которых «лингвопедагогическое мастерство», «лингвопедагогический дизайн», «лингвистическая корректность» и «методическая грамотность тестовых заданий». На основе наукометрического анализа, выполненного по базе научной электронной библиотеки *elibrary*, определяются хронологическая активность и предметная соотносённость публикаций отечественных исследователей о тестировании студентов. По результатам опроса преподавателей 11 региональных вузов обобщаются основные трудности в подготовке контрольно-измерительных материалов. Осуществляется разбор примеров тестовых заданий по дисциплинам, преподаваемым в многопрофильном политехническом вузе. Методами эрратологического анализа выявляются типичные погрешности в формулировках вопросов, эталонных ответах и оценочных критериях, а также обобщаются их причины. Для моделирования лингвопедагогического дизайна тестовых заданий применена концепция эпистемической ситуации, описаны четыре её компонента – онтологический (предметно-содержательное определение объектов и элементов контроля), методологический (выбор типов и видов заданий в зависимости от уровня измеряемых результатов обучения), коммуникативно-прагматический (обеспечение понятности текста тестового задания) и технологический (техническая реализация автоматизированной проверки свободного ответа). Предложены приёмы корректировки тестовых заданий с помощью современных цифровых сервисов. На основании результатов проведённого исследования авторами сформулированы рекомендации по осуществлению лингвопедагогического дизайна тестовых заданий открытого типа с ориентацией на их внедрение в цифровой среде.*

Ключевые слова: цифровизация, аккредитация, диагностическая работа, лингвопедагогический дизайн, тестирование, тестовые задания, задания открытого типа, автоматизация оценивания

Для цитирования: Аликina Е.В., Мальцев Д.В. Лингвопедагогический дизайн тестовых заданий открытого типа в условиях цифровизации // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 128–148. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-128-148

Linguo-Pedagogical Design of Open Question Items in the Context of Digitalization

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-128-148

Elena V. Alikina – Dr. Sci. (Pedagogics), Head of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, SPIN-код: 3661-9551, ORCID: 0000-0002-0908-1818, elenaalikina@yandex.ru

Dmitry V. Maltsev – Cand. Sci. (Engineering), Associate Professor, SPIN-код: 5484-9395; ORCID: 0000-0001-5503-8784, mdv@pstu.ru

Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russian Federation

Address: Komsomolsky proezd, 29, Perm, 614990, Russian Federation

Abstract. Interdisciplinary approach to the development and creation of open question items for assessment procedures in accordance with the digital transformation strategy and the new requirements for state accreditation of educational programs of higher education has been presented in the article. It has been revealed the content of the author's terms including linguo-pedagogical mastery, linguo-pedagogical design, linguistic correctness and methodological literacy of test tasks. On the basis of scientometric analysis carried out due to the scientific electronic library elibrary it has been determined the chronological activity and subject correlation of publications of native researchers on testing students. Based on the results of a survey of teachers from 11 regional universities the main difficulties in the preparation of testing and assessment materials are summarized. Examples of test items in disciplines taught at a multidisciplinary polytechnic university are analyzed. Typical errors in the wording of questions, reference answers and evaluation criteria have been identified by the methods of erratological analysis and the reasons for their appearance have been summarized. To model the linguo-pedagogical design of test tasks the concept of an epistemic situation is used, its four components are described: ontological (subject-content definition of objects and elements of control), methodological (selection of types and types of tasks depending on the level of measured outcomes of learning), communicative-pragmatic (ensuring the comprehensibility of the text of the test task) and technological (technical implementation of the automated check of free response). Methods of test tasks modification with the help of modern digital services are proposed. As a result of the study, the authors formulate recommendations for the implementation of the linguo-pedagogical design of open question items with a focus on their implementation in the digital environment.

Keywords: digitalization, accreditation, diagnostic work, linguo-pedagogical design, testing, test items, open question items, automation of assessment

Cite as: Alikina, A.V., Maltsev, D.V. (2024). Linguo-Pedagogical Design of Open Question Items in the Context Of Digitalization. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 128–148, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-128-148 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Стратегическим направлением развития и повышения качества высшего образования в России является цифровая трансформация, предусматривающая достижение уровня «цифровой зрелости» образовательных организаций¹ как совокупности компетентностей преподавательского и управленческого состава [1]. Одним из проявлений цифровой зрелости является применение технологий генерации, сбора и интерпретации информации за счёт автоматизации рутинных затрат.

Современное состояние информационных технологий позволяет хранить и обрабатывать большое количество данных о каждом обучающемся. При этом качество «цифрового следа» в идеальном представлении определяет логичность педагогических (со стороны преподавателей), эффективность управленческих (со стороны администрации вузов), адекватность и перспективность профессионально-личностных (со стороны студентов), надёжность кадровых (со стороны потенциальных работодателей) решений [2; 3].

Одним из важнейших результатов образовательной деятельности в вузе является сформированность у обучающихся универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций. Это означает, что уровень овладения компетенциями рассматривается как ключевой показатель в системе управления и оценки качества образования, а технологии создания измерительных материалов и оценивания полученных результатов представляют собой инструмент, наделённый диагностической, накопительной, аналитической, прогностической и интегративной функциями [3]. Вместе с тем,

как показывает практика, у профессорско-преподавательского состава и администрации многопрофильных (непедагогических) вузов часто отсутствует единый подход к процедуре, содержанию и методикам оценивания, базирующийся на современных достижениях педагогической науки, с одной стороны, и цифровых технологических решениях, с другой.

Новая модель государственной аккредитации основных профессиональных образовательных программ² призвана снизить бюрократическую составляющую процедуры и одновременно усилить значимость аккредитационных показателей, связанных с диагностической работой, оценивающей качество подготовки обучающихся [4].

Несмотря на то, что диагностическая работа проводится по фондам оценочных средств, разрабатываемым образовательной организацией самостоятельно, к ним предъявляются общие требования:

- 1) оценивание проводится в форме тестирования;
- 2) в тестирование не включаются вопросы закрытого типа с вариантами ответов;
- 3) количество вопросов открытого типа с кратким ответом в виде слова, словосочетания или числа составляет не более 1/3 от общего числа вопросов;
- 4) количество вопросов открытого типа с развёрнутым ответом в виде текста составляет большую часть от общего числа вопросов.

Согласно идеологии цифровой трансформации, предполагается, что весь «жизненный цикл» теста реализуется в автоматизированном виде: от создания и проведения до проверки и оценки результатов. Это, безусловно, требует должного уровня цифровой

¹ Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/> (дата обращения: 08.11.2023).

² Приказ Минобрнауки России от 18.04.2023 № 409 «Об утверждении аккредитационных показателей по образовательным программам высшего образования, методики расчёта и применения аккредитационных показателей по образовательным программам высшего образования». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=449050> (дата обращения: 08.11.2023).

зрелости кадровых, организационных и технических ресурсов хотя бы на уровне постановки задач алгоритмизации. Однако, когда речь идёт, например, о преподавателях политехнического вуза, возникает менее очевидный, но важный вопрос об общелингвистическом и общепедагогическом мастерстве создателей оценочных материалов. Ситуация усугубляется при омоложении преподавательских кадров [5] и отсутствии системы наставничества со стороны опытных коллег. В связи с этим считаем возможным вести речь о лингвопедагогическом мастерстве, которое в более широком контексте соотносится с оценочной компетенцией как составляющей педагогической культуры преподавателя вуза [6], а применительно к процессу оценивания определяется как способность лингвистически корректно и методически грамотно осуществлять *лингвопедагогический дизайн* тестовых заданий, используя цифровые технологии.

Основываясь на интеграции междисциплинарных трактовок понятий «лингвистический дизайн» [7] и «педагогический дизайн» [8], в рамках настоящего исследования представляется возможным предложить следующее рабочее определение *лингвопедагогического дизайна*: совокупность действий по разработке, созданию, реализации и внедрению учебных продуктов (в рамках статьи – тестовых заданий) с использованием технологических (цифровых), лингвистических и педагогических методов, средств, приёмов, ресурсов и инструментов для решения задач образовательного процесса. К лингвистической корректности [9] мы относим точность, правильность и чёткость вербальных формулировок тестовых заданий, что проявляется в следующих языковых, речевых и дискурсивных характеристиках: вопросы сформулированы ясно, чётко, кратко; вопросы не допускают многозначности; языковая форма эталонного ответа учитывает вариативность формулировок; содержание эталонных ответов полно отражает суть вопроса и др. Методическую грамотность [10] трактуем как

адекватность, валидность и соразмерность объектов контроля планируемыми и измеряемыми образовательными результатам. Это, в частности, предполагает, что количество вопросов соответствует объёму изученного материала и равномерно отражает «плотность покрытия» тем [6]; в содержании вопросов не допускается случайность выбора объектов контроля; содержание эталонных ответов имеет минимально допустимый и достаточный порог показателей правильности; уровень сложности тестовых заданий коррелирует с весом оценки за него; формулировка задания предполагает политомическую оценку, т. е. оценку степени «успешности» ответа студента в долях или процентах; тесты являются компетентностно-ориентированными, т. е. позволяют осуществить объективную оценку формирования компетенций обучающихся и выпускников [3; 11].

Целью исследования является разработка междисциплинарных основ моделирования лингвопедагогического дизайна тестовых заданий открытого типа с применением цифровых технологий.

Методы и материалы

В исследовании использованы методы наукометрического анализа, анкетирования, эрратологического анализа текстов, а также метод моделирования научно-педагогической деятельности на основе эпистемической ситуации. В рамках наукометрического анализа проведён хронологический и семантический анализ заголовков, аннотаций, ключевых слов, тематических областей 10 000 научных публикаций по проблемам тестирования студентов, размещённых в базе РИНЦ в период с 1999 по 2023 гг. В анкетировании в форме анонимного опроса приняли участие более 200 представителей 11 российских вузов. Материалом эрратологического анализа послужили погрешности, выявленные в текстах 715 тестовых заданий по 21 дисциплине, преподаваемой в политехническом вузе. Эпистемическая ситуация рассматривается в единстве четырёх ком-

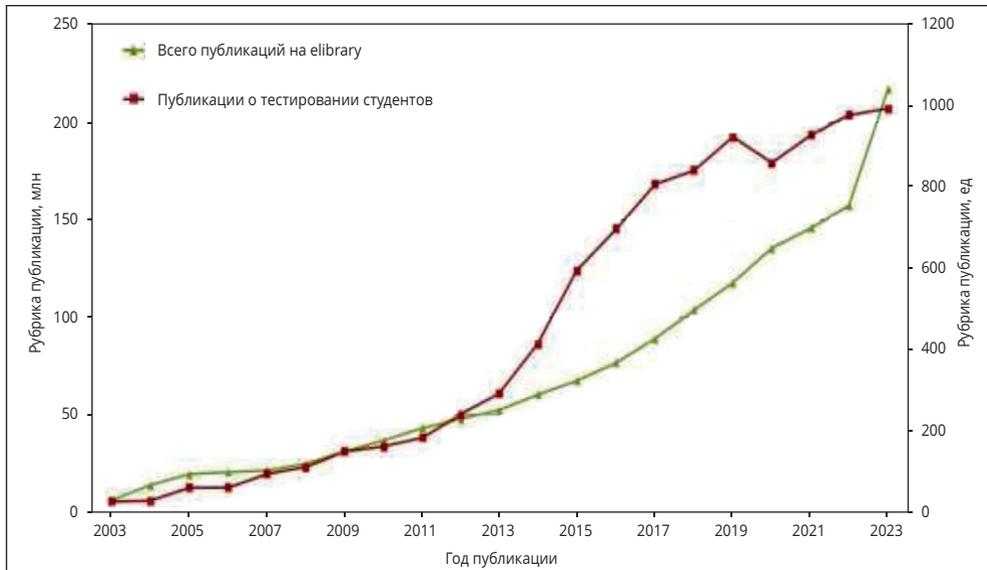


Рис. 1. Динамика количества публикаций, в т. ч. о тестировании студентов на сайте электронной научной библиотеки elibrary

Fig. 1. Dynamics of the number of publications, including about testing students on the website of the electronic scientific library elibrary

понентов (онтологического, методологического, коммуникативно-прагматического и технологического) применительно к формулировкам вопросов и эталонных ответов тестовых заданий, создаваемых для реализации в цифровой среде.

Результаты

Результаты наукометрического анализа

Несмотря на то, что научное направление о педагогических измерениях (англ. *Educational measurement*) возникло в начале XX века и за столетие накоплена богатая теоретико-методологическая база по организации тестового контроля (В.С. Аванесов, В.П. Беспалько, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин, В.А. Сластёнин, Т. Халадина, М. Гирл и др.), в т. ч. в условиях цифровизации, исследовательский интерес к проблемам тестирования студентов вузов продолжает оставаться высоким.

Публикационная активность исследовалась на сайте электронной научной библиотеки

elibrary, по состоянию на 09.01.2024 по запросу «тестирование студентов» найдено 10 237 публикаций. На рисунке 1 представлено сравнение динамики публикационной активности в целом и по тестированию студентов в частности. Видно, что тема тестирования стала набирать популярность среди исследователей, начиная с 2013 г., что, вероятно, связано с изменением процедуры аккредитации согласно вступившему в силу ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации»³.

На рисунке 2 представлено распределение публикаций по тематическим областям. Здесь можно выделить период 2007–2009 гг., когда существенно увеличилось количество рубрик, в которых публиковались результаты исследований о тестировании студентов. Рост интереса в эти годы можно объяснить началом цифровизации в России и, в более широком понимании, цифровой трансформации всех отраслей экономики, включая образование. В 2003 г. вносились

³ URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 08.11.2023).

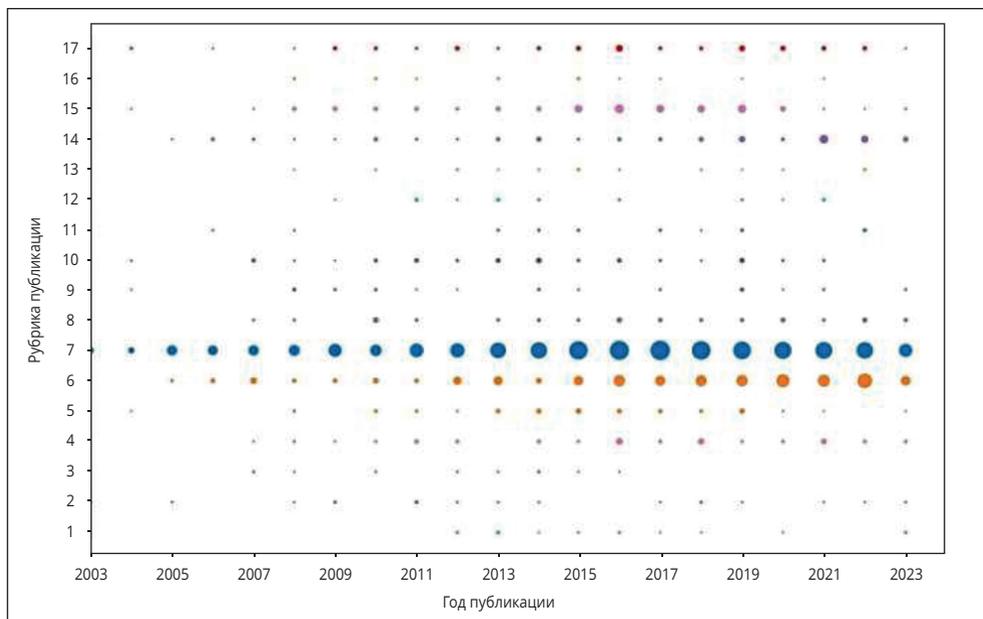


Рис. 2. Распределение публикаций о тестировании студентов по областям знаний:

1 – Биология, 2 – Информатика, 3 – История, 4 – Массовые коммуникации, 5 – Математика, 6 – Медицина и здравоохранение, 7 – Образование, педагогика, 8 – Психология, 9 – Социология и политология, 10 – Технические науки, 11 – Физика, 12 – Философия, 13 – Химия, 14 – Экономика, 15 – Электротехника, электроника, 16 – Юридические науки, 17 – Языкознание

Fig. 2. Distribution of publications on testing students by fields of knowledge:

1 – Biology, 2 – Computer Science, 3 – History, 4 – Mass Communications, 5 – Mathematics, 6 – Medicine and Healthcare, 7 – Education, Pedagogy, 8 – Psychology, 9 – Sociology and Political Science, 10 – Technical Sciences, 11 – Physics, 12 – Philosophy, 13 – Chemistry, 14 – Economics, 15 – Electrical Engineering, Electronics, 16 – Legal Sciences, 17 – Linguistics

изменения в ФЗ № 11 «Об образовании», появилась возможность получения высшего образования в дистанционной форме, что требовало разработки систем контроля знаний, умений и навыков студентов. К 2007–2009 гг. накопился опыт как в части создания систем тестирования, так и в части подготовки заданий.

При помощи программы на языке *Python* для автоматизированного сбора данных собраны общие сведения о статьях, такие как название, аннотация, тематическая область, год публикации. Проведён частотный анализ слов и словосочетаний, входящих в тексты аннотаций.

Установлено, что в исследованиях последних лет преобладает проблематика,

связанная с компьютерным тестированием (8,4%), разработкой систем тестирования и баз данных (15,8%), а наиболее популярными дисциплинарными направлениями являются физическая культура (6,5%) и иностранный язык (11,3%). Вопросы, связанные с применением информационно-коммуникационных технологий для создания тестов рассматриваются в 19% публикаций и фиксируются, начиная с 2008 г. К наиболее цитируемым работам относятся статьи, посвящённые использованию интернет-тестирования [12], созданию веб-портала для подготовки к тестированию [13], организации тестирования в системе *Moodle* [14].

Интерес специалистов из различных областей науки говорит о том, что проблема

оценки качества знаний является актуальной и на данный момент далека от решения, а наиболее цитируемые статьи последнего десятилетия [12–14] связаны с применением или разработкой средств автоматизации в области тестирования. При этом следует отметить отсутствие в 2022–2023 гг. публикаций, раскрывающих специфику организации тестирования по новым условиям государственной аккредитации.

Результаты анкетирования

Для изучения отношения преподавателей высшей школы к разработке тестовых заданий в октябре 2023 г. нами был проведён анонимный опрос представителей 11 вузов, а именно из Ижевский государственный технический университет (ИжГТУ), Ивановский государственный университет (ИвГУ), Ивановский государственный энергетический университет (ИГЭУ), Новосибирский государственный технический университет (НГТУ), Пермский военный институт войск национальной гвардии (ПВИ ВНГ), Пермский государственный национальный исследовательский университет (ПГНИУ), Пермский национальный исследовательский политехнический университет (ПНИПУ), Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ Петра Великого), Сибирский федеральный университет (СФУ), ТГУ (Томский государственный университет), Южно-Уральский государственный университет (ЮУрГУ). В опросе приняли участие 219 респондентов, среди которых преподаватели инженерных (49%), гуманитарных (42,5%) и естественнонаучных дисциплин (8,5%).

Результаты анкетирования показали, что при создании тестов большинство преподавателей чаще используют вопросы закрытого типа (63% респондентов), а при составлении вопросов открытого типа особую трудность испытывают при формулировке эталонного ответа (57% респондентов). Сам процесс создания тестов, по оценке преподавателей, трудозатратен. Так, большинство ответили, что разработка одного тестового

задания занимает от 15 до 30 минут. Что касается содержания оценочных материалов, они создаются чаще всего с ориентацией на ключевые, по мнению преподавателя, темы и разделы (65% респондентов), тогда как учёт результатов обучения в виде компонентов компетенций осуществляется реже (41% респондентов).

Следует отметить, что респонденты подчёркивали значимость внедрения цифровых технологий для генерации тестов, необходимость организации методического сопровождения и специального обучения разработчиков контрольно-измерительных материалов, возможность учёта свободы методического творчества преподавателей и индивидуальности студентов. Высказывались также мнения о неприемлемости тестовых заданий для вузовской системы в целом и конкретных дисциплин в частности.

Таким образом, можно констатировать явный разрыв между актуальными требованиями аккредитационных процедур и сложившейся педагогической практикой в вузах.

Результаты эрратологического анализа

Для того чтобы выявить основные источники погрешностей в формулировках вопросов и эталонных ответов, нами был реализован эрратологический анализ тестовых заданий, используемых в образовательном процессе Пермского политехнического университета (ФГАОУ ВО ПНИПУ).

Эрратология (от лат. *errata* – ошибки) как описание, систематизация, установление причин и предотвращение типичных ошибок достаточно широко применяется в исследованиях по оценке качества профессиональной деятельности [15; 16]. В рамках данного исследования материалом эрратологического анализа стали погрешности, выявленные в тестовых заданиях по 21 дисциплине, реализуемой в Пермском политехе. В частности, были проанализированы контрольно-измерительные материалы, содержащие задания открытой формы, а именно:

1) тестовые задания с кратким ответом (ТЗКО);

2) тестовые задания с развёрнутым ответом (ТЗРО).

Важно подчеркнуть, что анализировались задания, которые предусматривали ответы в свободном изложении. Несмотря на распространённое мнение, что такие задания близки к традиционным контрольным вопросам, в условиях автоматизированной проверки становится особенно актуальной проблема объективизации контрольно-оценочных процедур.

Каждый набор тестовых заданий обычно включает три элемента: вопрос, эталонный ответ и оценочные критерии. Рассмотрим типичные погрешности по каждому из элементов.

Погрешности в формулировках вопросов тестовых заданий:

- В формулировке вопроса содержится обращение к субъективному мнению студента, который должен указать или перечислить нечто «самое важное», «наилучшее», например: *Приведите самые важные функции микромашин.*

- В задании не указано минимально допустимое количество элементов, которые должен содержать ответ, например: *Приведите основные минералы портландцементного клинкера.*

- Из формулировки задания неясно, что требуется именно развёрнутый ответ, например: *Что можно определить по расшифрению в имени файла? Или Имеет ли перхлорат аммония фазовые переходы?*

- Отсутствует описание контекста, например: *Перечислите элементы системы сбалансированных показателей.*

- В формулировке не учтена возможность альтернативного, более простого алгоритма выполнения задания, например: *Какие законы физики и формулы необходимо применить для нахождения скорости искусственного спутника, при его обращении по круговой орбите на высоте H над поверхностью Земли? Спутник движется с постоянной по модулю скоростью.* Эталонный ответ: *Второй закон Ньютона: масса тела,*

умноженная на его ускорение, равна силе, действующей на тело; произведение массы тела на его ускорение равно силе, действующей на тело. Закон всемирного тяготения. закон гравитации, сила гравитационного притяжения. Законы кинематики равномерного движения по окружности. В ответе не учтено, что корректными могут быть также варианты *формула / выражение / уравнение первой космической скорости.*

- Формулировка задания сложна для восприятия, содержит сложноподчинённые или сложносочинённые предложения, обособленные члены предложения, вводные слова, причастные и деепричастные обороты, например: *Как называется твёрдая фракция, содержащая органоминеральные вещества, выделяемые биоценозом активного ила в процессе его жизнедеятельности при реализации технологии биологической обработки сточных вод?*

- Формулировка вопроса «размывает» словами широкой семантики, избыточностью неинформативных словосочетаний (например, *Назовите существующие концепции анализа рисков, исходя из сфер их проявления*), повторами (например, *В чём отличие работы фильтров от работы сепараторов при очистке рабочей жидкости?*), тавтологией (например, *Как предохранить в процессе хранения порошок перхлората аммония от увлажнения?*).

- В заданиях не соблюдается единство формы: наряду с вопросительными предложениями (например, *Как называется ...? Какие ...?*) используются повелительные (например, *Назовите ..., Перечислите ...*).

Погрешности в эталонных ответах тестовых заданий:

- Эталонный ответ не соответствует формулировке вопроса (освещает не все аспекты или излишне детализирован), например: на вопрос *Дайте определение вектора силы в механике* предложен эталонный ответ *Сила – векторная величина, являющаяся мерой механического взаимодействия материальной точки или тела с другими телами*

или полями. Как видим, в задании речь идёт о векторе силы, в эталонном ответе – о силе.

- В формулировках ответа и вопроса содержатся разные логические категории, например: вопрос – *Высокий уровень организации какого вида производства требуется для успешных инвестиций в разработку нового продукта?*, ответ – *Идеальное производство второго рода*; либо разные семантические конструкции, например: вопрос – *Из каких функциональных элементов состоит вентильный двигатель?*, ответ – *Он представляет собой комплекс синхронного двигателя, автономного инвертора напряжения, датчика положения ротора и системы управления*.

- В эталонном ответе не все слова-маркеры, отмеченные разработчиком как обязательные, являются ключевыми либо выделены не все семантически важные слова, например: вопрос – *Что такое полимер?*, ответ – *Это вещество, состоящее из молекул, характеризующихся многократным повторением одного или более типов составных звеньев...* (не выделены *вещество / молекулы*).

- В эталонном ответе слова-маркеры, выделенные разработчиком как обязательные, повторяют формулировку вопроса, в результате чего ТЗРО уподобляется ТЗКО, например: *Как влияет введение пластификатора в полимер на температуру стеклования? – Пластификатор понижает температуру стеклования* (ответ содержит одно уникальное слово – *понижает*).

- В дефиниции, приводимой в эталонном ответе, нарушены правила её построения, например: *Набухание – это процесс поглощения полимером растворителя, сопровождающийся увеличением объёма и массы полимера и изменением структуры* (понятие *набухание* определяется не через ближайший род *увеличение*, а через следствие как *процесс поглощения*).

- В эталонном ответе не содержится указаний на возможные эквивалентные формулировки (в первую очередь, допустимые

синонимы) в ответах студентов, например: вопрос – *Перечислите физические величины, которые описывают кинематику вращательного движения твёрдого тела вокруг неподвижной оси* и предложенный эталонный ответ – *Угол поворота тела, угловая скорость тела, угловое ускорение тела*. При этом наряду с формулировкой *угол поворота* корректной может считаться формулировка *угловое перемещение*.

- В формулировке эталонного ответа содержатся слова широкой семантики, субъективные оценочные суждения, неинформативные словосочетания, тавтология (например, *Необходимо представить самую важную информацию, касающуюся перспектив предприятия* или *Степень деформации тела оценивается относительной деформацией*).

Погрешности в процедурах тестирования:

- Тестовые задания оцениваются только по дихотомической модели (верно – x баллов, неверно – 0), исключают политомическую модель (верно – x баллов; частично верно – y баллов; неверно – 0).

- При оценивании не учитываются категории «трудность» и «сложность» теста либо они не разграничиваются, тестовые задания представляют практическую нулевую трудность (например, *Что происходит с экономическими результатами при экономии материальных ресурсов?*).

- Задания отличаются высокой трудоёмкостью, на их выполнение необходимо более 5 минут, например: *Рассчитать (в целых числах) среднюю степень полимеризации, если обрыв цепи происходит рекомбинацией, в следующих условиях: константа скорости распада инициатора $0,4 \cdot 10^{-5} \text{ с}^{-1}$; константа скорости роста цепи $0,83 \cdot 10^{-4} \text{ с}^{-1}$; константа скорости обрыва цепи 10^{-5} с^{-1} ; эффективность иницирования 0,6; концентрация мономера 10 моль/л; концентрация инициатора 0,01 моль/л*.

В результате анализа 715 тестовых заданий можно обозначить основные причины возникновения погрешностей:

- причины предметно-содержательного характера (14,5%) – не определены принципы выделения объектов контроля, не предполагается вариативность решений;

- причины педагогического характера (8,5%) – не определена диагностическая ценность задания, не рассчитаны сложность и трудность заданий;

- причины лингвистического характера (40,2%) – имеются языковые, речевые, дискурсивные, логические нарушения в формулировках, не выдержано единство терминологии, не определены принципы выделения слов-маркеров в эталонном ответе.

Моделирование лингвопедагогического дизайна тестовых заданий

Для оптимального моделирования лингвопедагогического дизайна тестовых заданий обратимся к концепции эпистемической ситуации, развиваемой лингвистом М.П. Котюровой по отношению к научному тексту. Под эпистемической ситуацией автор понимает комплекс компонентов научно-познавательной деятельности, который служит основанием смысловой структуры научного текста [17]. Исследователь анализирует формируемый под влиянием эпистемической ситуации эталонный научный текст, содержанием которого является научное знание. Тестовое задание можно также отнести к научному, точнее учебно-научному, тексту, специфичность которого заключается в компактном характере (микротекст) и во встроенности диалогического единства (вопрос/ответ). Эпистемическая ситуация, по М.П. Котюровой, создаётся взаимодействием разных смысловых «потоков», среди которых онтологический, методологический, коммуникативно-прагматический, аксиологический и рефлексивный компоненты. Опустив в данной статье два последних компонента, рассмотрение которых требует проведения отдельного психолого-педагогического исследования, считаем целесообразным для задач лингвопедагогического дизайна раскрыть содержание следующих

составляющих эпистемической ситуации тестовых заданий:

- онтологический компонент: что является объектом контроля, какова система исходных, основных и уточняющих понятий?

- методологический компонент: каким образом представлено тестовое задание?

- коммуникативно-прагматический компонент: как формулируется тестовое задание?

При использовании цифровых инструментов, в т. ч. для автоматизированной, оценки результатов тестирования, важен дополнительный компонент, а именно технологический: как реализовать тестовое задание и его объективную, в т. ч. автоматизированную, проверку?

Опишем каждый из компонентов эпистемической ситуации тестового задания.

Онтологический компонент «соотносится прежде всего с методологическим аспектом содержания» [17, с. 488]. Методология и технологии разработки тестовых заданий на основе онтологических предметных областей представлены в работах зарубежных исследователей [18; 27].

Современная педагогическая наука определяет знания не как застывшие постулаты, аксиомы, а как динамические приращения жизненного опыта человека [19]. Наиболее развёрнутая таксономия знаний представлена в работах М.А. Холодной [20]. Исследователь выделяет декларативные, процедурные и прагматические (ценностно-смысловые) знания. Декларативные знания – это сведения об объектах, свойствах, причинно-следственных связях и событиях в определённой предметной области. Они относятся к теоретическому типу, могут быть фактологическими и концептуальными и представлены в форме описаний, утверждений, суждений. Процедурные знания относятся к практическому типу, включают сведения о способах действий в конкретных ситуациях, подразделяются на инструментальные и процессуальные и могут быть представлены алгоритмами, инструкциями, приёмами решения за-

Таблица 1

Соотношение объектов и элементов контроля

Table 1

The ratio of objects and control elements

Тип объектов контроля	Элементы контроля
Декларативные фактологические знания	Факты, сведения, терминология, элементы, детали, требования, нормативы, законы, персоналии, субъекты и т. п.
Декларативные концептуальные знания	Определение, классификация, принципы, модели, структуры, функции, характеристики, свойства и т. п.
Процедурные инструментальные знания	Методы, алгоритмы, средства, инструменты, критерии оценки, параметры, процедуры и т. п.
Процедурные процессуальные знания	Процессы, последовательности, этапы, логика, связь между элементами или этапами, отношения и т. п.
Прагматические знания: применение для решения задач	Решение типовых задач, расчёты и т. п.
Прагматические знания: применение для анализа ситуаций	Анализ данных, анализ ситуаций и т. п.
Прагматические знания: синтез информации по ситуации	Обобщение информации, интерпретация данных, принятие решения и т. п.

дач. Наконец, прагматические знания – это сведения об отношениях к полученной информации, оценка её уникальности, ценности, универсальности. Эти знания помогают определить, как применить полученную информацию [20].

В упрощённом виде перечисленные виды знаний можно соотнести с результатами обучения компетентностного формата: знать (декларативные знания), уметь (процедурные знания), владеть (прагматические знания), на основании чего в каждой дисциплине определить тип объекта контроля и элементы, которые его раскрывают (табл. 1).

Проиллюстрируем примером из дисциплины «Химия и физика полимеров». Планируемый результат обучения сформулирован как *Знает химическое строение полимеров*. Ключевое понятие *строение полимеров* соотносится с декларативными фактологическими знаниями. Другой результат по той же дисциплине – «умеет анализировать влияние химической структуры полимеров на свойства» – входит в состав процедурных процессуальных знаний, элементом контроля в которых будет определение отношений между химической структурой и свойствами полимеров.

Методологический компонент «характеризует познавательную деятельность со стороны способов получения, развития и обоснования научного знания» [18]. Применительно к моделированию тестовых заданий речь идёт об определении способов их представления, а именно об адекватном выборе типов и видов заданий. В этой связи считаем возможным соотнести объекты контроля с иерархической структурой когнитивной сферы, описываемой в таксономии Б. Блума [21], и типами тестовых заданий (рис. 3).

Соотнесение объектов и элементов контроля с таксономией Блума позволяет определить цель и способы тестирования, оценить уровень освоения компетенций обучающихся от простого заучивания («теоретического знания») до принятия решений на основе данных («живого знания»).

Так, например, процедурные инструментальные знания и их элементы (алгоритмы, процедуры, параметры) представляется целесообразным оценивать через задания закрытого типа на установление соответствий или последовательности. Если говорить о заданиях открытого типа, уместным было бы для ТЗКО выбирать такие объекты контроля как декларативные фактологические

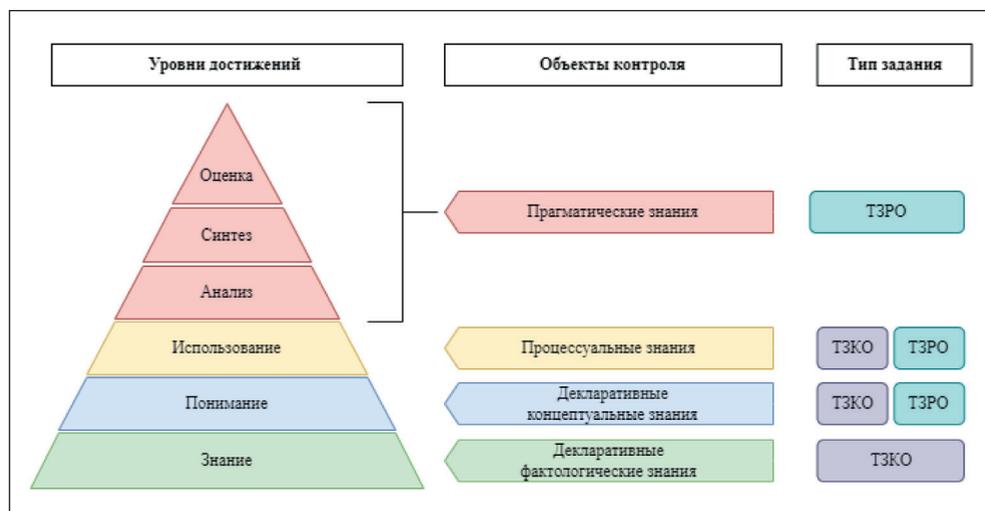


Рис. 3. Соответствие типов объектов контроля таксономии Блума
 Fig. 3. Matching the types of control objects to Bloom's taxonomy

или концептуальные знания и предусматривать ответ в виде числа или термина. В ТЗРО возможно включать формулировку определений и основных понятий дисциплины (декларативные знания); формулирование последовательности в виде перечня событий, действий, этапов, процессов (процедурные знания); описание способа решения проблемных ситуаций, задач (прагматические знания). Например: вопрос *Что такое температура текучести полимера?* соотносится с результатом обучения *Знает структуру и свойства полимерных композиционных материалов и их характеристики* и элементом контроля «свойства полимеров», входящим в декларативные концептуальные знания. Эталонный ответ на данное задание следующий: *Это средняя температура области перехода полимера из высокоэластического в вязкотекучее состояние.*

Представим получившуюся цепочку методически грамотных действий в процессе лингвопедагогического дизайна тестовых заданий в рамках онтологического и методологического компонентов эпистемической ситуации: выбор планируемого результата обучения → определение объекта контроля → конкретизация элемента контроля →

выбор типа тестового задания → первичное формулирование тестового задания.

Обратимся далее к коммуникативно-прагматическому компоненту, способствующему достижению лингвистической корректности тестовых заданий.

Коммуникативно-прагматический компонент соотносится с процессом перестройки экстралингвистических факторов познавательной деятельности в собственно лингвистические, т. е. текстовые [18]. Применительно к ТЗРО речь идёт о порождении в лингвистически корректной форме двух логически связанных между собой микро-текстов: вопроса и эталонного ответа.

Текст вопроса, как правило, двухчастный, он содержит установочную и предметную части. Формализации, в т. ч. для компьютерного тестирования, достаточно просто поддаётся первая, установочная часть, для которой в зависимости от типа элементов контроля подбирается вариант стереотипной формулировки (примеры представлены в *таблице 2*):

Более трудоёмкой представляется формулировка предметной части вопроса таким образом, чтобы она, с одной стороны, точно определяла запрос, а с другой, была понятной

Таблица 2

Соотношение элементов контроля и формулировок установочной части заданий

Table 2

The ratio of control elements and formulations of the installation part of tasks

Элементы контроля	Примеры формулировок
Определение, классификация, принципы, модели, структуры, функции, характеристики, свойства	Дайте определение ... Назовите не менее ... видов (типов) ... Перечислите не менее ... функций
Процессы, последовательности, этапы, логика, связь между элементами или этапами, отношения	Опишите последовательность ... Обоснуйте связь между ...
Решение типовых задач, расчёты	На основе данных (показателей, параметров) рассчитайте ...
Обобщение информации, интерпретация данных, принятие решения	На основе данных (показателей, параметров) определите / обоснуйте ...

Таблица 3

Первичная оценка сложности текста вопроса

Table 3

Initial assessment of the complexity of the question text

Сервис	Оценка сложности текста	Целевая аудитория
Текстометр	99 баллов из 100 – очень сложный текст	выпускники вузов
Простой русский	индекс 26,57 – очень сложный текст	аспиранты, кандидаты наук

тестируемому. Благодаря развитию технологий автоматической обработки естественного языка появляются возможности автоматизации оценки сложности текстов. Среди сервисов анализа русскоязычных текстов можно выделить «Текстометр» и «Простой русский». Первый основан на модели машинного обучения и предполагает анализ лексических, грамматических и синтаксических признаков текста [22]; второй реализован в рамках концепции «простого языка» (*plain language*) и основан на статистических расчётах по формулам читабельности, адаптированным для русскоязычных текстов [23].

В качестве примера работы сервисов приведём результаты анализа следующего вопроса к тестовому заданию: *Как называется твёрдая фракция, содержащая органоминеральные вещества, выделяемые биоценозом активного ила в процессе его жизнедеятельности при реализации технологии биологической обработки сточных вод?* (табл. 3).

По результатам анализа можно сделать вывод, что формулировка вопроса представ-

ляется чрезвычайно сложной для восприятия студентами вуза, в связи с чем от создателя тестового задания требуется предпринять ряд текстовых трансформаций. В нашем случае возможны следующие операции:

- Сокращения: устранение причастий (*содержащая, выделяемые*), слов широкой семантики (*процесс жизнедеятельности, жизнедеятельность* = процесс), смысловой тавтологии (биоценоз есть группировка видов живых организмов, поэтому «*процесс его жизнедеятельности*» создаёт смысловую тавтологию; биологическая обработка сточных вод = технология).

- Сегментация: разделение тестового задания на два предложения, в первом из которых задаётся контекстная часть (о чём идёт речь?), а во второй формулируется вопрос. Эта структура соответствует принципу актуального членения предложения на тему (известное) и рему (неизвестное).

- Перестановки: на первое место помещается контекст (*обработка сточных вод*), далее описание ситуации – указание субъек-

Таблица 4

Повторная оценка сложности текста вопроса

Table 4

Re-evaluation of the complexity of the question text

Сервис	Оценка сложности текста	Целевая аудитория
Текстомер	88 баллов из 100 – сложный текст	студенты вузов
Простой русский	индекс 10,88 – сложный текст	старшеклассники

та (*биоценоз ила*) и его действия (*выделяет*), ближе к концу предмет задаваемого вопроса, определяющий фокус внимания (*органические вещества*), наконец, в завершении – конкретная элемент, аспект, который нужно определить (*твёрдая фракция*).

Получившаяся формулировка вопроса: *При биологической обработке сточных вод биоценоз активного ила выделяет органические вещества. Как называется их твёрдая фракция?* Результаты повторного обращения к сервисам анализа сложности текста представлены в *таблице 4*.

«Текстомер» оценивает текст как соответствующий уровню студентов вуза. «Простой русский» определяет его как понятный для старшеклассников. В этой связи стоит напомнить высказывания двух известных лингвистов XX века В.М. Пешковского и Ю.М. Лотмана, о том что, с одной стороны, «точность и лёгкость понимания растут по мере уменьшения словесного состава фразы и увеличения её бессловесной подпочвы», а, с другой стороны, «текст абсолютно понятный есть вместе с тем и текст абсолютно бесполезный» [24, с. 220]. Лингвopedagogическое мастерство создателя текста проявляется именно в поиске оптимального соотношения сложности и понятности текста тестового задания.

Вторым микротекстом в тестовом задании является эталонный ответ, который должен иметь строгую логико-смысловую связь с вопросом, но при этом содержать уникальные, не дублирующие формулировку вопроса ключевые слова. Эталонный ответ можно соотнести с эталонным текстом. Данная категория, разносторонне исследованная

М.П. Котюровой [25], рассматривается как абстракция, идеализированный конструкт, который характеризуется информативностью, связностью, логичностью и другими свойствами, обеспечивающими его понятность читателю.

Существует несколько методик расчёта информативности текста. Для оценки эталонного ответа можно применить «коэффициент информативности», предложенный Е.В. Шелестюк [26, с. 154]. Он определяется вычислением отношения полезных единиц информации к количеству стереотипных ассоциаций в тексте. Сравним для примера три варианта эталонных ответов на вопрос *Что такое стабилитрон?* по дисциплине «Физические основы электроники» (табл. 5).

В представленных примерах выделены полезные информационные единицы (*диод, напряжение, пробой* и др.), а к стереотипным ассоциациям отнесены слова, которые имплицитно понятны из контекста (*полупроводниковый диод, электрический пробой, режим пробоя* и др.). Как видим, наибольший коэффициент информативности в варианте 1.

Связность текста эталонного ответа предполагает его соотнесённость с текстом вопроса. Как показал анализ погрешностей, нередки случаи, когда вопрос и ответ в тестовом задании рассогласованы. Одним из приёмов обеспечения связности при генерации эталонного ответа может стать позиционирование темы в начале предложения, а ремы в конце, например: вопрос *В каком включении работают эмиттерный и коллекторный переходы биполярного транзистора в режиме отсечки* и ответ *Оба перехода (тема) работают в обратном включении*

Таблица 5

Сравнение информативности формулировок ответов

Table 5

Comparison of the informative content of the response formulations

№	Примеры формулировок ответов	Кол-во полезных единиц	Кол-во стереотипных ассоциаций	k информативности
1	<i>Диод, включённый в обратном направлении и поддерживающий неизменным напряжение после электрического пробоя</i>	5	5	1
2	<i>Полупроводниковый диод, вольтамперная характеристика которого имеет область резкой зависимости тока от напряжения на обратном участке</i>	5	6	0,83
3	<i>Полупроводниковый диод, функционирующий при обратном смещении в режиме пробоя</i>	3	4	0,75

(рема). Другим способом достижения связности можно быть исходное формулирование эталонного ответа, после чего задаётся вопрос, например: ответ *Эмиттерный и коллекторный переходы биполярного транзистора работают в обратном включении*, к которому задаётся вопрос *Назовите виды переходов биполярного транзистора и принцип их работы*.

Логичность также выражается в соподчинении ответа вопросу. Например, в вопросе *Что значит топливо химически стойкое?* содержится характеристика, тогда как в ответе *способность топлива сохранять химический состав* речь идёт о свойстве, что нарушает логичность. Алогизмы встречаются и внутри текста ответа. Например, в формулировке *вспомогательная обмотка может использоваться только для пуска или пуска и работы* частица *только* подразумевает ограничение, а союз *или* – вариативность, в результате они исключают друг друга.

Дополним цепочку действий по лингвопедагогическому дизайну тестовых заданий этапами лингвистической обработки в рамках коммуникативно-прагматического компонента эпистемической ситуации: первичное формулирование тестового задания → оценка сложности текста вопроса → применение трансформаций для переформулирования текста вопроса → оценка качества эталонного ответа → выделение обязательных ключевых слов.

В завершении перейдём к *технологическому компоненту* лингвопедагогического дизайна тестовых заданий. В условиях цифровизации основной задачей технологической реализации тестирования с открытым типом вопросов является автоматизация оценивания. В современной образовательной практике используется несколько способов автоматизации тестирования, а именно системы, основанные на сопоставлении концептов, на методах извлечения информации, на использовании лингвистических корпусов, на машинном обучении, и комбинированные системы [27].

В рамках исследования для автоматизации проверки ТЗРО нами используется система сопоставления концептов (*Concept Mapping*) [28], которая позволяет установить чёткое соответствие между ответом тестируемого и эталоном. Однозначность системы не позволяет учитывать синонимы, однако, в случае диагностической работы при аккредитации это является скорее преимуществом, т. к. синонимы в значительной степени зависят от контекста и их трактовка субъективна, что может стать причиной спорных ситуаций при оценке ответа студента.

Для автоматизации проверки ТЗРО предполагается выделение ключевых слов (слов-маркеров) в эталонном ответе либо преподавателем, либо автоматически при помощи компьютерной программы. Повышение ка-

чества проверки ответов в автоматизированном режиме возможно за счёт предварительной обработки ключевых слов и словосочетаний, что заключается в приведении букв к нижнему регистру (за исключением случаев написания с прописной буквы, например, имён), удалении знаков препинания и лемматизации. Перечень ключевых слов и словосочетаний формируется из текста эталонного ответа и представляет собой упорядоченный список произвольной длины. Если в ответе важна последовательность слов, например, при перечислении этапов какого-либо процесса, то длина словосочетания будет равна количеству этих этапов, и ответ будет засчитан только в случае полного совпадения с эталоном. Если порядок слов не важен, целесообразно применять одиночные слова. Наиболее распространённые варианты ключевых словосочетаний:

- одиночные существительные, прилагательные, глаголы (*сопротивление, переменный, растворять*);
- сочетание прилагательного и существительного (*гидравлическая машина*);
- сочетание двух существительных (*вектор силы*);
- сочетание прилагательного и двух существительных (*обратная последовательность токов*).

Если отношение количества найденных ключевых слов и словосочетаний в ответе к их количеству в эталонном ответе выше порогового уровня (часто 50%), то ответ считается правильным. В случае ошибок, опечаток и сокращений в ответе тестируемого, программа не найдёт соответствующее слово/словосочетание в словаре и проигнорирует его. Например, вопросу *Назовите основные режимы работы электрической цепи* соответствует эталонный ответ *Режим холостого хода, режим короткого замыкания, номинальный режим*, из которого можно выделить слова-маркеры *холостой ход, короткое замыкание, номинальный*. Правильным можно считать ответ, содержащий как минимум два из трёх слов-маркеров.

Таким образом, заключительным этапом лингвопедагогического дизайна тестовых заданий является технологическое обеспечение автоматической проверки ответов, что включает следующие действия: выделение слов-маркеров в эталонном ответе → обработка слов-маркеров и ответа студента → сравнение → оценка (0 баллов или 1 балл).

Заключение

В ходе проведённого исследования, направленного на раскрытие междисциплинарной сущности понятия лингвопедагогического дизайна, на основе наукометрического анализа публикаций констатирован многолетний интерес специалистов различных научных областей к проблеме тестирования студентов. Высокая цитируемость работ, посвящённых описанию технологий автоматизации тестирования, свидетельствует о значимых проявлениях цифровой трансформации как ведущей тенденции развития современного образования.

По результатам анкетирования установлено, что в преподавательской среде отмечается нерешённость многих вопросов, связанных с разработкой тестовых заданий открытого типа, несмотря на то, что они определяют логику новых правил процедуры государственной аккредитации образовательных программ высшего образования. Выводы подтвердились в ходе эрратологического анализа банка тестовых заданий по дисциплинам, преподаваемым в политехническом вузе. Выявление трёх источников погрешностей в формулировках вопросов и эталонных ответов (причины предметно-содержательного, педагогического и лингвистического характера) привело к идеи моделирования лингвопедагогического дизайна тестовых заданий на основе концепции эпистемической ситуации в единстве четырёх её компонентов.

Онтологический компонент позволил раскрыть принципы выделения объектов и элементов контроля в предметно-содержательном наполнении дисциплинарных

результатов обучения. Опора на методологический компонент обусловила аргументацию выбора типов и видов заданий в зависимости от уровня и глубины овладения компетенциями. Особое внимание уделено коммуникативно-прагматическому компоненту, обеспечивающему понятность задания тестируемому за счёт информативности, связности, логичности формулировок. Технологический компонент реализован посредством организации автоматизированной проверки свободных ответов на основе модели сопоставления ключевых концептов.

Перспективы исследования видятся в дальнейшей разработке технологий лингвопедагогического дизайна тестовых заданий в направлении инженерии оценивания и процедур тестирования с учётом когнитивно-диагностических данных, получение которых предполагает опытно-экспериментальную верификацию.

Литература

1. *Банных Г.А., Костина С.Н.* Концептуализация понятия цифровой зрелости университета в контексте цифровой трансформации высшего образования // Вестник Майкопского гос. технологического ун-та. 2022. Т. 14. № 1. С. 110–120. DOI: 10.47370/2078-1024-2022-14-1-110-120
2. *Мальцев Д.В., Лазукова Е.А., Репецкий Д.С.* Осознанный выбор профессии как доминантный мотив обучения в университете // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 10–28. DOI: 10.32744/pse.2022.6.1
3. *Байкина Е.А.* Организационно-педагогические условия проектирования системы оценочных средств в компетентностно-ориентированных образовательных программах вуза // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2022. № 1(164). С. 45–51. EDN WRELZE.
4. *Дарда И.В., Зернов В.А.* Перспективы государственной аккредитации вузов в контексте «регуляторной гильотины» // Высшее образование сегодня. 2020. № 6. С. 2–7. DOI: 10.25586/RNU.NET.20.06.P.02
5. *Варламова Т.А., Гохберг Л.М., Озерова О.К.* и др. Образование в цифрах: 2023: краткий статистический сборник // Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ИСИЭЗ ВШЭ. 2023. 132 с. URL: <https://www.hse.ru/primarydata/ovz2023> (дата обращения: 08.11.2023).
6. *Исаева Т.Е.* Оценочная компетенция вузовского преподавателя: содержание и смысл // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 106–112. EDN SZEHWN.
7. *Атабекова А.А.* Лингвистический дизайн web-страницы: семиотические аспекты представления информации (на материале русского и английского языков) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2003. № 4. С. 90–98. EDN ILAFMN.
8. *Чернобай Е.В., Ефимова Е.А., Корешникова Ю.Н., Давлатова М.А.* Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ. 2022. 44 с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/593673038.pdf> (дата обращения: 08.11.2023).
9. *Шингарева-Славина Е.А.* Лингвистическая корректность в эпоху тотальной компьютерной толерантности и роль учёного в разрешении этого конфликта // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2016. № 182. С. 18–27. EDN ZMMRWB.
10. *Лебедева Т.Н., Шеффер О.Р., Белоусова Н.А.* Развитие методической грамотности будущих учителей в условиях транзитивной реальности технопарка универсальных педагогических компетенций и информационных инноваций // Южно-Уральский гос. гум.-пед. ун-т. Челябинск: Издательство «Библиотека А. Миллера». 2023. 224 с.
11. *Безукладников К.Э., Вахрушева О.В.* Компетентностно-ориентированные задания как средство формирования самоорганизации при обучении иностранному языку в военном вузе // Язык и культура. 2023. № 62. С. 162–182. DOI: 10.17223/19996195/62/9
12. *Петфушина Н.Н., Уварова М.Н.* Использование интернет-тестирования как формы контроля качества подготовки студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 7-2. С. 153–155. EDN KWDDTR.
13. *Наговицын Р.С., Рассолова Е.А., Сенатор С.Ю., Горбина И.И.* Разработка веб-портала для подготовки студентов к тестированию

- по нормам ГТО // Теория и практика физической культуры. 2016. № 1. С. 39–42. EDN VEGLMP.
14. Минеева О.А., Даричева М.В. Организация тестирования в системе MOODLE при обучении иностранному языку // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 3 (13). С. 81–86. EDN ХААТЗН.
 15. Комаров Г.А., Конаныхина А.К. Медицинская эрратология как фундамент построения системы оценки качества медицинской помощи // Вестник Кыргызской государственной медицинской академии имени И.К. Ахунбаева. 2016. № 5. С. 33–37. EDN XSTXVP.
 16. Razumovskaya V.A. Translation Axiology and Erratology: Cultural Information and Symmetry / V.A. Razumovskaya // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2016. Vol. 9, No. 3. P. 579–587. DOI: 10.17516/1997-1370-2016-9-3-579-587
 17. Котурова М.П. Эпистемическая ситуация как смысловая единица научного текста в стилистическом и риторическом аспектах (К развитию понятия) // Stylistyka. 2016. Т. 25. С. 485–497. EDN FKCAPX.
 18. Tsai K.H., Wang T.I., Hsieh T.C. et al. Dynamic computerized testlet-based test generation system by discrete PSO with partial course ontology // Expert Systems with Applications. 2010. Vol. 37. No. 1. P. 774–786. DOI: 10.1016/j.eswa.2009.05.090
 19. Крылова О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования: монография; Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб: Лема. 2010. 355 с. ISBN: 978-5-98709-223-1. EDN QYBYAT.
 20. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Институт психологии РАН. 2016. 200 с. ISBN: 978-5-9270-0320-4. EDN WHEKDN.
 21. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р. О таксономии Б. Блума и компетентностных тестах // Глобальная экономика и образование. 2021. Т. 1. № 3. С. 54–61. EDN: NNVPQR.
 22. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстомер: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 331–345. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345
 23. Нечаева Н.В., Хельмле К.С., Каурова Э.М. Перевод на ясный и / или простой языки как интралингвальный вид перевода и подготовка переводчиков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2021. Т. 20. № 3. С. 99–108. DOI: 10.15688/jvolsu2.2021.3.9
 24. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПБ, 2000. 704 с. ISBN: 5-210-01488-6.
 25. Котурова М.П. К трактовке модели «качество эталонного научного текста» // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2022. Т. 8. № 1(29). С. 6–18. DOI: 10.21684/2411-197X-2022-8-1-6-18
 26. Шелестюк Е.В. Методика выявления количественных показателей истинности, информативности и информационной плотности текстов // Система языка: синхрония и диахрония: Межвузовский сборник научных статей. Уфа: РИЦ БашГУ, 2009. С. 151–156.
 27. Das B., Majumder M., Pbadikar S. et al. Automatic question generation and answer assessment: a survey. RPTEL. 2021. No. 16. Article no. 5. DOI: 10.1186/s41039-021-00151-1
 28. Кожевников В.А., Сабинин О.Ю. Система автоматической проверки ответов на открытые вопросы на русском языке // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Информатика. Телекоммуникации. Управление. 2018. Т. 11. № 3. С. 57–72. DOI: 10.18721/JCSTCS.11306

Статья поступила в редакцию 09.11.2023

Принята к публикации 11.01.2024

References

1. Bannyh, G.A., Kostina, S.N. (2022). Conceptualization of the Concept of Digital Maturity of the University in the Context of Digital Transformation of Higher Education. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of the Maikop State Technological University*. Vol. 14, no. 1, pp.110-120, doi: 10.47370/2078-1024-2022-14-1-110-120 (In Russ., abstract in Eng.).

2. Mal'cev, D.V., Lazukova, E.A., Repeckij, D.S. (2022). Conscious Choice of Profession as the Dominant Motive of Studying at the University. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*. No. 6 (60), pp. 10-28, doi: 10.32744/pse.2022.6.1 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Bajkina, E.A. (2022). Organizational and Pedagogical Conditions for Designing the System of Evaluative Means in the Competence Based Educational Programs of the University. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*. No. 1 (164), pp. 45-51. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48117687_43531319.pdf (accessed 08.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Darda, I.V., Zernov, V.A. (2020) [Prospects of State Accreditation of Universities in the Context of the "Regulatory Guillotine"]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 6, pp. 2-7. DOI: 10.25586/RNU.HET.20.06.P.02 (In Russ.).
5. Varlamova, T.A., Gohberg, L.M., Ozerova, O.K. (2023). *Education in Numbers: 2023 : A Short Statistical Collection*; National research. un-t "Higher School of Economics". Moscow: ISIEZ VSHE. 132 p. Available at: <https://www.hse.ru/primarydata/ovz2023> (accessed 08.11.2023). (In Russ.).
6. Isaeva, T.E. (2014). Evaluation Competence of a University Teacher: Content and Purposes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 106-112. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22536479_63008706.pdf (accessed 08.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Atabekova, A.A. (2003). Linguistic Design of a Web-Site: Semiotic Aspects of Information's Representation (in Russian and English). *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Lingvistika = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Linguistics*. No. 4, pp. 90-98. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_10008145_48076913.pdf (accessed 08.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Chernobaj, E.V., Efimova, E.A., Koreshnikova, YU.N., Davlatova, M.A. (2022). *Pedagogicheskij dizajn: rossijskaya i zarubezhnaya issledovatel'skaya povestka* [Pedagogical Design: A Russian and Foreign Research Novel]. Moscow: HSE, 44 p. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/593673038.pdf> (accessed 08.11.2023). (In Russ.).
9. Shingareva-Slavina, E.A. (2016). Linguistic Correctness in the Age of Total Computer Tolerance and a Scientist's Role in This Conflict Solution. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena = Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*. No. 182, pp. 18-27. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30274109_45191628.pdf (accessed 08.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Lebedeva, T.N., Shefer, O.R., Belousova, N.A. (2023). *Razvitie metodicheskoy gramotnosti budushchib uchitelej v usloviyah tranzitivnoj real'nosti tekhnoparka universal'nyh pedagogicheskib kompetencij i informacionnyh innovacij* [Development of Methodological Literacy of Future Teachers in the Conditions of the Transitive Reality of the Technopark of Universal Pedagogical Competencies and Information Innovations]. Chelyabinsk: A. Miller Library Publishing House, 22 p. (In Russ.).
11. Bezukladnikov, K.E., Vahrusheva, O.V. (2023). Competence-oriented Tasks as a Way of Self-Organization Formation While Teaching a Foreign Language in a Military University. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*. No. 62, pp. 162-182, doi: 10.17223/19996195/62/9 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Petrushina, N.N., Uvarova, M.N. (2009). [The Use of Internet Testing as a Form of Quality Control of Students' Training]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk = Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*. No. 7-2, pp. 153-155. Available at: <https://www.>

- elibrary.ru/download/elibrary_25145002_10647866.pdf (accessed 08.11.2023). (In Russ.).
13. Nagovicyn, R.S., Rassolova, E.A., Senator, S.Yu., Torbina, I.I. (2016). Web Portal Design to Prepare Students for GTO Tests. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury = Theory and Practice of Physical Culture*. No. 1, pp. 39-42. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12892250_90529458.pdf (accessed 08.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 14. Mineeva, O.A., Daricheva, M.V. (2016) The Organization of Testing in the MOODLE System in Teaching Foreign Languages. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Scientific and Pedagogical Review*. No. 3 (13), pp. 81-86. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27328515_20622079.pdf (accessed 08.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Komarov, G.A., Konanyhina, A.K. (2016). The Science of Medical Errors as a Foundation Construction System Evaluation of Quality Health Care. *Vestnik Kyrgyzskoj gosudarstvennoj medicinskoj akademii imeni I.K. Abunbaeva = Bulletin of the Kyrgyz State Medical Academy named after I.K. Akhunbayev*. No. 5, pp. 33-37. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28184727_24130837.pdf (accessed 08.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Razumovskaya, V.A. (2016). Translation Axiology and Erratology: Cultural Information and Symmetry: *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. Vol. 9, no. 3, pp. 579-587, doi: 10.17516/1997-1370-2016-9-3-579-587
 17. Kotyurova, M.P. (2016). [Epistemic Situation as a Semantic Unit of a Scientific Text in Stylistic and Rhetorical Aspects (Towards the Development of the Concept)]. *Stylistyka = Stylistics*. – Vol. 25, pp. 485-497. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41170911> (accessed 08.11.2023). (In Russ.).
 18. Tsai, K.H., Wang, T.I., Hsieh, T.C. et al. (2010). Dynamic Computerized Testlet-Based Test Generation System by Discrete PSO with Partial Course Ontology. *Expert Systems with Applications*. Vol. 37, no. 1, pp. 774-786, doi: 10.1016/j.eswa.2009.05.090
 19. Krylova, O.N. (2010). *Razvitie znanievoj tradicii v sovremennom sodержanii otechestvennogo shkol'nogo obrazovaniya* [The Development of the Knowledge Tradition in the Modern Content of Domestic School Education]. Saint-Petersburg: Lem, 355 p. ISBN: 978-5-98709-223-1. (In Russ.).
 20. Holodnaya, M.A., Gel'fman, E.G. (2016). *Razvivayushchie uchebnye teksty kak sredstvo intellektual'nogo vospitaniya uchashchibsiya* [Developing Educational Texts as a Means of Intellectual Education of Students]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 200 p. ISBN: 978-5-9270-0320-4. (In Russ.).
 21. Muhametzyanova, F.G., Hajrutdinov, R.R. (2021). About B. Bloom's Taxonomy and Competence Tests. *Global'naya ekonomika i obrazovanie = Global Economy and Education*. Vol. 1, no. 3, pp. 54-61. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_46423704_45116097.pdf (accessed 08.11.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Laposhina, A.N., Lebedeva, M.YU. (2021) Textometr: an Online Tool for Automated Complexity Level Assessment of Texts for Russian Language Learners. *Rusistika = Russian studies*. Vol. 19, no. 3, pp. 331-345, doi: 10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345 (In Russ., abstract in Eng.).
 23. Nechaeva, N.V., Hel'mle, K.S., Kairova, E.M. (2021). Easy and Plain Language Translation as an Intralingual type of Translation & Training the Intralingual translators. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2, Yazykoznanie = Bulletin of Volgograd State University. Series 2, Yazykoznanie*. Vol. 20, no. 3, pp. 99-108, doi: 10.15688/jvolsu2.2021.3.9 (in Russ., abstract in Eng.)
 24. Lotman, Yu.M. (2000). *Semiosfera* [Semiosphere]. Saint-Petersburg: Art-St. Petersburg, 704 p. ISBN: 5-210-01488-6. (In Russ.).

25. Kotyurova, M.P. (2022). Interpretation of Quality of Model Scientific Text. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates = Bulletin of the Tyumen State University. Humanitarian studies. Humanitatis*. Vol. 8, no. 1 (29), pp. 6-18, doi: 10.21684/2411-197X-2022-8-1-6-18 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Shelestyuk, E.V. (2009) [Methodology for Identifying Quantitative Indicators of the Truth, Informativeness and Information Density of Texts]. *Sistema yazyka: sinhroniya i diakhroniya: Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh statej = Language System: Synchrony and Diachrony: Inter-university Collection of Scientific Articles*. Ufa: RIC BASHGU. Pp. 151-156. (In Russ., abstract in Eng.).
27. Das, B., Majumder, M., Phadikar, S. et al. (2021). Automatic Question Generation and Answer Assessment: A Survey. *RPTTEL*. Vol. 16, no. 5, doi: 10.1186/s41039-021-00151-1
28. Kozhevnikov, V.A., Sabinin, O.Yu. (2018). System of Automatic Verification of Answers to Open Questions in Russian. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Informatika. Telekomunikacii. Upravlenie = Scientific and Technical bulletin of St. Petersburg State Polytechnic University. Computer science. Telecommunications. Management*. Vol. 11, no. 3, pp. 57-72, doi: 10.18721/JCSTCS.11306 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 09.11.2023
Accepted for publication 11.01.2024






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
Yvshee Obrazovanie v Rossi

Q1	Philosophy
Q2	Sociology and Political Science
Q3	Education

Развитие инновационной активности преподавателей вуза: философская и психологическая перспективы

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-149-163

Гут Юлия Николаевна – канд. психол. наук, доцент, профессор кафедры психологии, в.н.с. лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, ORCID ID: 0000-0001-8505-3846, Scopus ID: 57190229991, Researcher ID: AAC-5276-2019, gut.julya@yandex.ru
Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова (СамГУ им. Ш. Рашидова), Самарканд, Республика Узбекистан

Адрес: 140104, г. Самарканд, Университетский бульвар, 15

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт), Москва, Россия

Адрес: 125009, Москва, ул. Моховая, 9/стр. 4

Турсунов Лочин Эркинович – канд. филос. наук (PhD), доцент, доцент кафедры философии и национальной идеи, ORCID ID: 0000-0002-7145-9834, Researcher ID: P-1337-2018, luchanno7777@gmail.com

Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова (СамГУ им. Ш. Рашидова), Самарканд, Республика Узбекистан

Адрес: 140104, г. Самарканд, Университетский бульвар, 15

Ланских Марина Васильевна – канд. пед. наук, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, ORCID ID: 0000-0002-1052-0317, lanskih@bsu.edu.ru

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Россия

Адрес: 308007, г. Белгород, ул. Студенческая, 14

Ахмедова Шахзода Бахтияровна – канд. пед. наук, (PhD), PhD assistant кафедры психологии, ORCID ID: 0000-0002-1088-8758, Research ID: JJD-6044-2023, shahzodaaxmedova@gmail.com

Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова (СамГУ им. Ш. Рашидова), Самарканд, Республика Узбекистан

Адрес: 140104, г. Самарканд, Университетский бульвар, 15

***Аннотация.** В эпоху развития инновационных технологий процессы, происходящие в вузах, обуславливают новые требования к личности и профессиональной компетентности преподавателя. Современный преподаватель – это не просто передатчик информации и накопленного опыта, но и человек, понимающий сущность современного бытия и стремящийся гармонично вписываться в существующие реалии, при этом ориентированный на изменение своего сознания, мировоззрения и открытости всему новому. В связи с чем проблема психологической готовности преподавателя к инновационной деятельности как*

составляющей его профессионализма является актуальной. Цель исследования – изучить особенности готовности к инновационной деятельности и выявить основные барьеры, препятствующие освоению инноваций, у преподавателей вуза; на основе полученных результатов разработать методологию развития инновационной активности преподавателей. В исследовании приняли участие 156 преподавателей вуза в возрасте от 27 до 40 лет со стажем работы в вузе от 1 до 15 лет. В ходе исследования было выявлено, что около трети преподавателей проявляют низкий уровень готовности к инновационной деятельности. Лишь у 22% преподавателей отмечен высокий уровень инновационной активности. В структуре готовности к инновационной деятельности у них выделяется мотивационный компонент, свидетельствующий о стремлении к успеху в реализации поставленной цели. Также было установлено, что ведущими факторами, препятствующими инновационной активности преподавателей являются: недостаточная информированность о реализации инновационных мероприятий в вузе; убеждение в эффективности только традиционной системы образования; отсутствие помощи в освоении инноваций в коллективе, а также боязнь отрицательных результатов деятельности. Систематизация полученных теоретических и эмпирических данных позволила разработать методологию развития инновационной активности преподавателей вуза, состоящую из двух основных направлений: средовое – особенности научно-образовательной инновационной среды; субъективное – мотивация, уровень подготовки и личностные особенности преподавателей.

Ключевые слова: инновации в образовании, философия образования, философско-психологический анализ, учебный процесс, инновационная активность, психологическая готовность к инновациям

Для цитирования: Гут Ю.Н., Турсунов Л.Э., Ланских М.В., Ахмедова Ш.Б. Развитие инновационной активности преподавателей вуза: философская и психологическая перспективы // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 149–163. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-149-163

Development of Innovative Activity of University Teachers: Philosophical and Psychological Perspectives

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-149-163

Julia N. Gut – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, Leading Researcher at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, ORCID ID: 0000-0001-8505-3846, Scopus ID: 57190229991, Researcher ID: AAC-5276-2019, gut.julya@yandex.ru, Samarkand State University named after Sh. Rashidov (SamGU named after Sh. Rashidova), Samarkand, Republic of Uzbekistan

Address: 15 Universitetskiy Boulevard, Samarkand, 140104, Republic of Uzbekistan

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute), Moscow, Russia

Address: 9, p. 4, Mokhovaya Street, Moscow, 125009, Russian Federation

Lochin E. Tursunov – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and National Idea, ORCID ID: 0000-0002-7145-9834, Researcher ID: P-1337-2018, luchanno7777@gmail.com

Samarkand State University named after Sh. Rashidov (SamGU named after Sh. Rashidov), Samarkand, Republic of Uzbekistan

Address: 15 Universitetskiy Boulevard, Samarkand, 140104, Republic of Uzbekistan

Marina V. Lanskih – Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, ORCID ID: 0000-0002-1052-0317, lanskih@bsu.edu.ru

Belgorod State National Research University (NRU “BelSU”), Belgorod, Russia

Address: 14, Studentskaya str., Belgorod, 308007, Russian Federation

Shahzoda B. Akhmedova – Cand. Sci. (Pedagogy), (PhD), PhD assistant of the Department of Psychology, ORCID ID: 0000-0002-1088-8758, Research ID: JJD-6044-2023, shahzodaaxmedova@gmail.com, Samarkand State University named after Sh. Rashidov (SamGU named after Sh. Rashidov), Samarkand, Uzbekistan

Address: 15 Universitetskiy Boulevard, Samarkand, 140104, Republic of Uzbekistan

Abstract. In the era of the development of innovative technologies, the processes taking place in universities determine new requirements for the personality and professional competence of a teacher. A modern teacher is not just a transmitter of information and accumulated experience, but also a person who understands the essence of modern life and strives to harmoniously fit into existing realities, while focused on changing his consciousness, worldview and openness to everything new. In this connection, the problem of the teacher’s psychological readiness for innovation, as a component of his professionalism, is relevant. The purpose of the study: to study the peculiarities of readiness for innovation and identify the main barriers preventing the development of innovations among university teachers; based on the results obtained, to develop a methodology for the development of innovative activity of teachers. The study involved 156 university teachers aged 27 to 40 years with 1 to 15 years of work experience at the university. The study revealed that about a third of teachers show a low level of readiness for innovation. Only 22% of teachers have a high level of innovation activity. In the structure of readiness for innovation, they will have a motivational component, indicating a desire for success in achieving their goals. It was also found that the leading factors hindering the innovative activity of teachers are: insufficient awareness of possible innovative activities at the university; the belief that only the traditional education system is effective; lack of assistance in mastering innovations in the team, as well as fear of negative performance results. The systematization of the theoretical and empirical data obtained made it possible to develop a methodology for the development of innovative activity of university teachers, consisting of two main directions: environmental – features of the scientific and educational innovative environment; subjective – motivation, level of training and personal characteristics of teachers.

Keywords: innovations in education, philosophy of education, philosophical and psychological analysis, educational process, innovative activity, psychological readiness for innovation

Cite as: Gut Yu.N., Tursunov L.E., Lanskih M.V., Akhmedova Sh.B. (2024). Development of Innovative Activity of University Teachers: Philosophical and Psychological Perspectives. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 149-163, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-149-163 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В последние десятилетия отмечена тенденция, согласно которой наиболее динамично развиваются страны, в которых развитие инновационных наукоёмких техноло-

гий лежит в основе национальной системы образования [1]. Это в свою очередь способствует реализации важной стратегической задачи – обеспечению конкурентоспособности на международном рынке.

Эту тенденцию подтверждают данные Рейтинга готовности к внедрению и применению передовых технологий, составленного Организацией объединённых наций. В числе критериев, по которым соревнуются самые инновационные экономики мира, ООН выделила: внедрение информационно-коммуникационных технологий, знания и навыки, научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы, использование технологий в промышленности и финансирование. Таким образом, большинство критериев развития передовых технологий, которые входят в индекс готовности к инновациям 166 стран мира, связаны с наукой и образованием¹.

Не менее важной государственной задачей социально-экономического развития является интеграция науки и образования на базе высших учебных заведений, обеспечивающая рост инновационного потенциала высшей школы. Поэтому именно на вузы возлагается перспектива развития рынка инновационной деятельности.

В связи с вышесказанным, инновационная деятельность является одним из наиболее востребованных направлений современного вуза. По мнению О.А. Латуха и Ю.В. Пушкарёва, «инновационная деятельность высшего учебного заведения представляет собой нововведение методического обеспечения учебного процесса, технологии процесса обучения, оказание инновационных образовательных услуг и т. д.» [2, с. 45].

Реализация инновационных проектов и программ предполагает изменение организационной структуры научно-образовательной деятельности вузов и системы оценивания этой деятельности, а также механизмов управления, содержания и методов работы, повышение качества образования, цифровую трансформацию, введение новых образовательных программ и пр. [3; 4].

Этот сдвиг обуславливает не только технологические трансформации в образовательном процессе, но и изменения философского и психологического аспекта. Как справедливо заметил С.Р. Яголковский, «несмотря на то, что в исследованиях инноваций активно изучаются их процессуальные и результативные стороны, одним из основных пунктов научного интереса в этой области остаются те характеристики субъекта инновационной деятельности, которые напрямую связаны с его способностью воспринимать, оценивать и осуществлять внедрение новых идей и технологий» [5, с. 72].

Возникает необходимость пересмотра взглядов на сущность обучения в вузе и роли преподавателя [6]. При исследовании проблемы инноваций в образовании учёные из разных стран особое внимание уделяют особенностям личностной и профессиональной компетентности преподавателей, где акцент делается на:

- развитию конкурентоспособности и полноценной самореализации преподавателя в его профессиональной деятельности [1; 7];
- инициативе в систематическом самосовершенствовании и открытости всему новому [8; 9].

Поэтому одним из важных компонентов успешной профессиональной деятельности является инновационная активность преподавателей. По мнению Е.Н. Францевой, «обращение к анализу проблем вузовского образования с неизбежностью выдвигает задачу оценки и разработки основ формирования психологической готовности к инновационной деятельности преподавателей вуза. Эта задача имеет глубокий философский и психолого-педагогический смысл, так как от её решения зависит успех преобразований и перспективы развития образовательных учреждений» [10, с. 102].

¹ WIPO: Global Innovation Index 2023 // официальный портал Всемирной организации интеллектуальной собственности – ВОИС. URL: https://www.wipo.int/global_innovation_index/en/2023/ (дата обращения: 27.09. 2023).

С точки зрения философии образования, без понимания глобальных прогностических функций и технологических возможностей образования трудно рассчитывать на полноценное обоснование стратегии и политики в данной сфере, продуктивный творческий поиск эффективных подходов и методов организации инновационной деятельности [11]. Философская основа в данном контексте может поддерживать понимание образования как непрерывного процесса, который требует активной роли преподавателя в развитии собственной компетентности и исследовательской активности, ведь философия способствует поиску глубокого понимания ценностей и целей образования. Исключительно значима готовность педагогов к адаптации в инновационной среде образования [12].

Исследователи инновационных процессов отмечают, что результатом нововведений могут стать изменения в способах деятельности [13], стилях мышления [14], уровне культуры, мировоззрения самих инноваторов [15; 16].

Деятельность педагога в современном образовании часто выходит за рамки жёсткой алгоритмизации и программирования. Она требует гибких и нестандартных решений, способности переключаться между различными стратегиями, адаптироваться к ним и находить новые пути взаимодействия со всеми участниками инновационного образовательного процесса. В этом контексте философия и психология играют важную роль. Философия образования помогает понимать, что обучение – это не просто передача информации, но и взаимодействие, наполненное ценностями и целями. Образовательные инновации рассматриваются как философские вызовы, требующие пересмотра традиционных представлений об образовании. Философский анализ позволяет выявить, какие ценности и идеалы лежат в основе инноваций в образовании, включая вопросы о цели образования и о том, как инновации способствуют достижению

этих целей. Таким образом, философский анализ не только раскрывает философские корни инноваций в образовании, но и позволит нам понять, как эти инновации изменяют нашу философию образования и взгляды на знание.

С точки зрения психологии, важно учитывать множественную неопределённость и рациональность действий педагогов. Психологический анализ помогает понять, какие личностные и социальные факторы влияют на принятие решений и каким образом применение инновационных методов в деятельности преподавателя будет соответствовать развитию научно-образовательной деятельности вуза.

В итоге, современная система образования требует от преподавателя не только гибкости, но и философского и психологического понимания целей инновационного образования, где инновации служат как стратегическим, так и тактическим целям, учитывая сложность и динамику образовательных процессов [17; 18].

Готовность педагога к внедрению инноваций следует рассматривать как выразительное проявление его творческого отношения к образовательной деятельности. Это творчество возвышается на основе осознания множественной неопределённости и потребности в достижении образовательных целей.

С точки зрения философии, готовность к инновациям в образовании олицетворяет фундаментальную идею о том, что образование не ограничивается передачей информации, но также включает в себя создание смысла и глубокого понимания. Это выдвигает философский вопрос о целях образования и его философской сущности, а также о том, какие ценности и идеалы лежат в основе инноваций в образовании и какие философские концепции поддерживают новые подходы к обучению [19].

С психологической точки зрения, готовность к инновациям также связана с психологическими процессами саморегуляции и мотивации. Как стимулировать мотивацию

участников образовательного процесса для активного взаимодействия с инновациями? Какие психологические факторы влияют на их готовность к принятию новых методик и подходов?

В.А. Слостёнин указывал на то, что подготовка к инновационной деятельности педагога является необходимым условием организации их профессиональной подготовки. В структуре психологической готовности педагога к инновационной деятельности учёный выделял мотивационный, когнитивный, операционный и личностный компоненты [20].

Е.А. Подвигина готовность к инновационной деятельности понимает как «состояние, актуализирующее все потенциальные возможности личности с тем, чтобы найти оптимальный выход из проблемной ситуации, творчески преобразовать профессиональную деятельность на основе работы с инновационными технологиями и спрогнозировать траекторию личностного и профессионального саморазвития» [21, с. 205].

Таким образом, психологическая готовность педагога к инновационной деятельности – это многоаспектный феномен, который имеет в своём содержании как личностные, так и деятельностные характеристики.

Анализ многочисленных исследований показывает, что в философской и психологической перспективе системный процесс, связывающий разнообразные аспекты взаимодействия психических и социальных процессов, играет ключевую роль в организации профессиональной деятельности преподавателя вуза и их готовности к инновационной деятельности.

Следовательно, философская и психологическая перспективы позволяют понять фундаментальное значение особенностей инновационной деятельности педагогов, выявляя их связь с философскими ценностями и психологическими механизмами, определяющими как успех инновационной деятельности, так и взаимодействие с учащимися.

Таким образом, цель исследования: изучить и проанализировать философские и психологические аспекты готовности к инновационной деятельности преподавателей вуза, выявить основные барьеры, препятствующие освоению инноваций; на основе полученных результатов разработать методологию развития инновационной активности преподавателей.

Задачи:

1. Проанализировать имеющиеся в научной литературе подходы к проблеме основных философских и психологических аспектов готовности к инновационной деятельности;

2. Изучить особенности готовности к инновационной деятельности у преподавателей вузов и выявить основные барьеры инновационной активности;

3. Разработать методологию развития инновационной активности преподавателей вузов.

Материалы и методы

Для достижения цели исследования использованы концептуальные основы философии образования Б.С. Гершунского, подчёркивающие значимость *образовательностратегической деятельности*, ориентированной на прогностическое обоснование образовательных ценностей и приоритетов для понимания сущности и целей образования, тенденций развития той социальной среды, в которой предстоит функционировать образованию в будущем; методология и основные идеи личностного подхода к пониманию готовности как свойства личности, а готовности к профессиональной деятельности как проявлению профессиональной направленности и профессионального самосознания В.А. Слостёнина. Рассматривая структуру готовности педагога к инновационной деятельности, мы опирались на концепцию педагогической инноватики В.А. Слостёнина, Л.С. Подымовой, согласно которой структуру психологической готовности к инновационной деятельности педа-

гога включает мотивационный, креативный, операционный и личностный компоненты [20].

Теоретические методы: библиографический метод применялся с целью анализа, обобщения и систематизация идей учёных разных стран по вопросам философских и психологических аспектов готовности к инновационной деятельности преподавателей вуза; феноменологическое описание и моделирование категории «готовность к инновационной деятельности» в научно-образовательном пространстве вуза.

Эмпирические методы: вербально-коммуникативные (беседа, анкетирование); психодиагностика.

Методики исследования: опросник «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» В.А. Слостёнина; анкеты «Барьеры, препятствующие освоению инноваций» Т.В. Чирковой, изучающей барьеры инновационной активности.

Количественная обработка полученных данных проводилась с помощью статистической программы *IBM SPSS Statistics 22* с применением χ^2 -критерия углового преобразования Фишера для оценки достоверности различий между процентными долями двух выборок.

В исследовании приняли участие 156 преподавателей НИУ «БелГУ» в возрасте от 27 до 40 лет со стажем работы в вузе от 1 года до 15 лет. Исследование проводилось в 2022–23 учебном году, после вступления вуза в программу «Приоритет–2030».

Результаты исследования

Для реализации задач исследования сначала мы определили уровень готовности преподавателей к инновационной деятельности посредством опросника «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» (В.А. Слостёнин). В результате около 33% проявляют низкий уровень готовности к изменениям в содержании и технологиях обучения; 45% педагогов – умеренное отношение к реализации

нововведений. Лишь у 22% выявлен высокий уровень инновационной активности. Что свидетельствует о наличии инновационного мышления, характеризующегося открытостью к восприятию нового, стремлением к саморазвитию, но в то же время рациональным и реалистичным подходом. В итоге 67% субъектов инновационной деятельности не сопротивляются инновациям в вузе.

Анализ показателей структуры психологической готовности к инновационной деятельности преподавателей (методика В.А. Слостёнина) демонстрирует соотношение мотивационного, операционного, личностного и креативного показателей инновационной активности. Рассмотрим выраженность структурных компонентов готовности к инновационной деятельности более наглядно (рис. 1).

Исходя из данных рисунка, у 36% респондентов выявлен низкий уровень мотивации, проявляющейся в незаинтересованности в инновационной деятельности; 38% педагогов имеют средний уровень; 26% испытуемых демонстрируют высокий уровень мотивации, побуждающей педагогов к инновационной деятельности в условиях трансформаций. Критерием его сформированности являются готовность к достижению указанной цели, ориентация на ценности профессиональной деятельности.

Для 37% субъектов инновационной деятельности характерен низкий уровень развития креативности для генерирования новых взглядов и идей, для 42% – средний уровень проявления интеллектуальной и творческой инициативы, и лишь 21% имеют высокий уровень сформированности данного компонента. Преподаватели последней категории считают, что в своей профессиональной деятельности они не просто соединяют готовые формы, найденные в практике, а способны к её преобразованию, а также владеют научной рефлексией, необходимой для осмысления собственного инновационного опыта.

Выраженность показателей сформированности операционного компонента, демон-

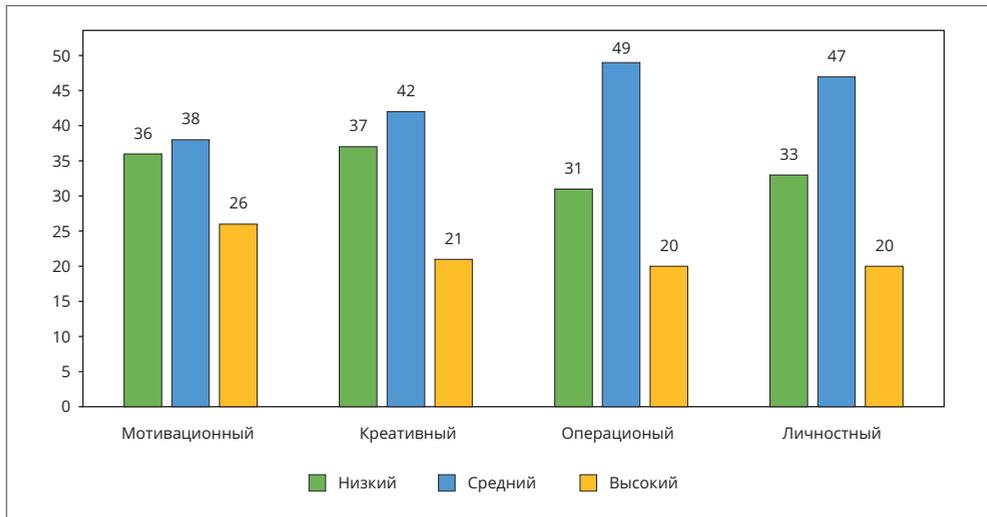


Рис. 1. Выраженность показателей структуры психологической готовности к инновационной деятельности у вуза (%)

Fig. 1. Severity of indicators of the structure of psychological readiness for innovative activity at the university (%)

стрирующего умение и навыки применения инновационных технологий на практике представлена следующим образом: у 31% респондентов низкий уровень развития указанного компонента, что говорит об отсутствии у них возможности определять отдалённые, перспективные цели профессиональной деятельности, стратегии и способы их достижения; для 49% педагогов характерен средний уровень и 20% педагогов имеют высокий инновационный потенциал в условиях осуществления инновационной деятельности.

Аналогичным образом выглядит распределение уровней выраженности личностного компонента: 33% респондентов с низким уровнем развития личностных качеств; 47% преподавателей – со средним, и лишь 20% испытуемых демонстрируют высокий уровень таких личностных особенностей, как: уверенность в себе, ответственность, самоорганизация, оригинальность, открытость новому и др.

В условиях быстрых социально-экономических изменений у субъектов инновационной деятельности могут возникнуть специфические затруднения, препятствующие

их инновационной активности. Проанализируем их, дифференцируя выборку по уровню готовности к инновационной деятельности на преподавателей с высоким и низким уровнем. Таким образом, преподаватели с низким уровнем готовности составили 33%, с высоким – 22% от общей выборки.

Изучив барьеры, препятствующие освоению инноваций, мы можем выявить инновационный потенциал педагогов с низким и высоким уровнями готовности к инновационной деятельности. По мнению автора анкеты, чем меньше инновационных барьеров будет выявлено у педагога, тем выше его уровень инновационного потенциала.

В ходе анализа анкетных данных мы определили то, что педагоги обеих групп наиболее часто называют такие барьеры как большая нагрузка на работе и отсутствие материальных стимулов. Обозначим эти барьеры факторами инновационной стагнации. В этих показателях не выявлено статистически достоверных различий между двумя выборками (таб.).

Согласно данным таблицы, 15% педагогов с высоким и 36% с низким уровнем считают,

Таблица

Сравнительный анализ барьеров, препятствующих усвоению инноваций, у преподавателей с высоким и низким уровнем инновационной активности (%)

Table

Comparative analysis of barriers preventing the assimilation of innovations among teachers with high and low levels of innovation activity (%)

Барьер	Высокий уровень	Низкий уровень	φ^* - критерий
Слабая информированность в коллективе о возможных инновациях	15	36	1,951*
Убеждение, что эффективно можно работать «по-старому»	12	32	1,932*
Чувство страха перед отрицательными результатами	10	29	1,718*
Отсутствие помощи со стороны	29	34	1,411**

Примечания: в таблице представлены результаты сравнительного анализа только статистически достоверных различий; * – $p < 0,01$; ** $p < 0,05$.

Notes: the table presents the results of a comparative analysis of only statistically significant differences; * – $p < 0,01$; ** $p < 0,05$.

что их недостаточно информируют о возможных инновационных мероприятиях; 12% педагогов с высоким уровнем готовности и 32% педагогов с низким уровнем готовности убеждены, что эффективно можно обучать «по-старому»; 29% педагогов с низким уровнем готовности и 10% педагогов с высоким уровнем боятся отрицательных результатов деятельности, что позволяет судить об их сниженном уровне инновационного потенциала; 29% с высоким уровнем готовности и 34% педагогов с низким уровнем указывают на отсутствие помощи в освоении инноваций в коллективе.

Обсуждение результатов

В ходе исследования было выявлено, что около трети испытуемых проявляют низкий интерес к выполнению поставленных инновационных задач и сопротивляются изменениям в содержании и технологиях обучения. Лишь у 22% субъектов инновационной деятельности выявлен высокий уровень инновационной активности. Такие преподаватели не сопротивляются инновациям, стремятся к самореализации и проявляют творческий потенциал. В структуре готовности к инновационной деятельности у них выделяется

мотивационный компонент, свидетельствующий о стремлении к успеху в реализации поставленной цели.

Анализ барьеров, препятствующих освоению инноваций, позволил выявить высокий инновационный потенциал у преподавателей с высоким уровнем инновационной активности и низкий у респондентов, сопротивляющимся инновациям, большинство из которых отметили у себя больше половины барьеров из представленных в анкете. Таким образом, ведущими факторами, препятствующими инновационной активности педагогов как с высоким, так и с низким её уровнем являются большая нагрузка на работе и отсутствие материальных стимулов. Согласно концепции В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой, данные барьеры можно отнести к мотивационному компоненту структуры готовности к инновациям. Такие барьеры как недостаточная информированность о возможных инновационных мероприятиях; отсутствие помощи в освоении инноваций в коллективе (мотивационный компонент), убеждение, что эффективности только традиционной системы образования; а также боязнь отрицательных результатов деятельности (личностный компонент) представле-

ны в основном в выборке преподавателей с низким уровнем готовности, что позволяет судить об их сниженном уровне инновационного потенциала. Таким образом, данное исследование выявило, что большинство барьеров к осуществлению инноваций в вузе связаны с мотивационным и личностными компонентами структуры готовности к инновационной деятельности. Полученные нами данные согласуются с результатами Е.Н. Францевой, которая также считает, что ведущими барьерами педагогов являются «страх перед неизвестным, когда предпочтение отдаётся привычному; отрицание необходимости перемен и опасение явных потерь (например, сохранение той же заработной платы при увеличении затрат труда), недостаток ресурсов и времени и др.» [10, с. 450].

Проведённый анализ готовности и барьеров инновационной деятельности подтверждает исследование факторов инновационной активности И.Ф. Фильчиковой и Н.В. Самсоновой, в котором «в качестве субъективных факторов процесса преодоления барьеров выделены: отсутствие страха перед инновациями; готовность к инновационной деятельности; готовность к саморазвитию; способность к сотрудничеству и работе в команде; осознание значимости инновационной деятельности; наличие у субъектов инновационной деятельности определённого уровня знаний, практического опыта и др.» [23].

Анализ научной литературы и результаты эмпирического исследования по проблеме философских и психологических аспектов психологической готовности к инновационной деятельности позволил нам предложить методологию как совокупность процедур исследования, приёмов и средств развития инновационной активности преподавателей вуза. При разработке методологии мы опирались на концепцию Ю.А. Карповой, в рамках которой описываются особенности протекания инновационных процессов в разных сферах жизнедеятельности [24]. Таким образом, процесс реализации стратегии развития инновационного потенциала вуза вклю-

чает два основных направления: средовое и субъективное, каждое из которых имеет ряд взаимосвязанных этапов и инструментов.

Процесс развития инновационной активности преподавателей вуза предполагает следующие процедуры:

- концептуальное обоснование приоритетных общенаучных идей, необходимых для разработки инноваций, учитывающей специфику вуза;
- создание координационного центра для планирования, координации, контроля реализации инновационных мероприятий;
- диагностика личностных особенностей и качеств преподавателей, влияющих на их психологическую готовность к инновационной деятельности;
- изучение уровня профессиональной и общекультурной компетентности преподавателя;
- выявление основных барьеров, препятствующих инновационной активности преподавателей;
- понимание преподавателями личных потребностей и интересов;
- осознание преподавателями реальных и перспективных потребностей общества;
- развитие профессионально-личностных особенностей и формирование необходимых компетенций у преподавателей, способствующих их инновационной активности;
- разработка критериев результативности реализации инноваций в вузе;
- разработка, освоение, распространение и интеграция инноваций.

Главным моментом, который отличает инновации в образовании от других областях, по мнению А.В. Хуторского, является личностный фактор [25]. Таким образом при разработке методологии развития инновационной активности мы уделили особое внимание субъективному аспекту, включив приёмы анализа смысла и причин инноваций в образовании, пересмотра своих ценностей, установок, ожиданий. Субъект становится сторонником инновации тогда, когда может

адекватно оценить состояние окружающей среды и спрогнозировать личные приобретения / потери в контексте инновационного процесса.

Заключение

Инновационная деятельность в сфере образования имеет достаточно широкий спектр конкретных областей своего применения и по своей сути является системообразующим и интегрирующим фактором, который объединяет образовательный процесс и научный поиск. Она предполагает не только использование новых научных знаний, но, самое главное, включает сам творческий поиск в инновационный образовательный процесс.

С точки зрения философии образования проблема готовности педагогов к инновационной деятельности может быть решена посредством развития у них способности личности к глубокому осмыслению себя в изменяющемся мире; обоснования предполагаемой модели образования, определения её основных качеств, направления развития, выделения фундаментальных целей.

Таким образом, на основании проведённого нами теоретического и эмпирического анализа, мы можем выделить два основных направления технологии развития инновационной активности преподавателей.

1. Средовое – особенности научно-образовательной среды, включающие выявление и критерии оценки инновационного потенциала участников инновационной деятельности, разработка инструментария и анализ проблем и барьеров инновационной активности вузов, разработка критериев оценки инновационных изменений научно-образовательного пространства вуза и др.

2. Личностное – мотивация, уровень подготовки и личностные особенности преподавателей. Развитие личностных компонентов технологии возможно посредством разработки и проведения мероприятий по повышению общественной значимости инноваций, развития осознания актуальности инновационного образования для окружа-

ющей действительности, понимания современных образовательных потребностей и приоритетов, обусловленных проблемами устойчивого развития, осознания перспектив использования новых возможностей и действий для достижения изменений.

Ограничения исследования: В исследовании принимали участие преподаватели одного вуза, таким образом, выборка преподавателей ограничивает широту выводов. Авторы предполагают дополнительные исследования готовности к инновационной деятельности преподавателей вузов других регионов России, а также вузов-партнёров из Узбекистана.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы:**

1. Готовность к инновационной деятельности как многоаспектный феномен: включает в себя мотивацию, креативность, операционные навыки и личностные характеристики. Философская перспектива позволяет уточнить, что этот процесс коррелирует с ценностями и психологическими механизмами, определяющими успешность инноваций и взаимодействие с учащимися.

2. Разнообразие уровней готовности: исследование выявило, что уровни готовности к инновационной деятельности среди преподавателей разнообразны. Это подчёркивает важность личностного компонента технологии развития готовности, учитывая уровень мотивации, креативности, операционных навыков и личностных качеств каждого преподавателя.

3. Барьеры и сопротивление: исследование показало, что барьеры, препятствующие инновациям, являются распространёнными. Эти барьеры могут быть как личными (страх перед неизвестным, опасение потерь), так и структурными (недостаток ресурсов и времени). Философская перспектива позволяет увидеть, что преодоление этих барьеров связано с изменением ценностей и психологических установок.

4. Влияние среды: инновационная среда вуза является необходимым условием для

реализации инновационной активности преподавателей. Важно создавать условия для обучения и развития компетенций, таких как творческое мышление, рефлексия, и умения использовать информационные технологии. Философия образования становится основой для формирования готовности к инновациям.

5. Процесс непрерывного обучения: готовность к инновационной деятельности – это процесс, который должен продолжаться на протяжении всего профессионального пути. Вузы должны предоставлять преподавателям возможности для обучения, обмена опытом и разработки новых методик, технологий и проектов.

В итоге, готовность к инновационной деятельности преподавателей вуза представляет собой сложный и важный аспект их профессиональной деятельности. Из философской перспективы подготовка к инновационной деятельности может рассматриваться как поиск целей и смысла образования, включающий в себя вопросы о ценностях, связанных с инновациями, и о том, как они соответствуют философским убеждениям и профессиональным мотивам. Это поможет преподавателям лучше понять не только сущность готовности, но и влияние социальных и психологических факторов на процесс принятия и реализации инноваций. Поддержка и развитие готовности к инновационной деятельности должны быть приоритетом в современном образовании.

Ассимилируя полученные нами данные с результатами междисциплинарных исследований, мы учитывали специфику философии образования, которая состоит в объединении теоретической и практической рефлексии основополагающих проблем. В предложенной нами методологии развития инновационной активности преподавателей вуза мы предполагаем соотнести философию субъекта, ориентирующую его мышление на основополагающие проблемы, связанные с идеалами, ценностями, средствами, с фило-

софией конкретного университета. В конечном счёте, потенциальными потребителями такой философии образования является администрация образовательного учреждения. Что даёт основание утверждать о необходимости критического переосмысления критериальной базы оценки процесса и результатов экологичной подготовки участников образовательного процесса к инновационной деятельности.

Литература

1. *Aldabdoub T.Z., Korbonov V., Nokelainen P.* What contributes to individual innovativeness? A multilevel perspective // *International Journal of Innovation Studies*. 2019. Vol. 2. № 3. P. 23–39. DOI: 10.1016/j.ijis.2019.06.001
2. *Латуха О.А., Пушкарёв Ю.В.* Инновационная деятельность современного вуза: тенденции развития // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2012. № 4 (8). С. 44–51. EDN: PBRWMH.
3. *Абакумова Н.Н., Лей Г.* Категории «традиция» и «инновация» в научно-образовательном пространстве вуза // *Философия образования*. 2023. Т. 23. № 1. С. 18–31. DOI: 10.15372/PHE20230102
4. *Minzaripov R.G., Fakbrutdinova A.V., Abakumova N.N., Xu S., Terentyeva I.V.* Scientific / Educational communication and leadership ARWU versus MosIUR // *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*. 2021. Vol. 25. № 1. P. 557–566. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.1.14996
5. *Яголковский С.П.* Психология инноваций: подходы, модели, процессы. М.: ГУ-ВШЭ, 2011. 272 с. ISBN: 978-5-7598-0771-1.
6. *Наумцева Е.А.* Психологическая готовность к организационным изменениям: подходы, концепции, методы // *Организационная психология*. 2016 № 6 (2). С. 55–74. EDN: XCHDQX.
7. *Zeer E.F., Tretyakova V.S., Kurochina I.A., Bukovei T.D., Beresneva T.V.* Teacher's competitiveness at different stages of professional development // *Humanities and Social Sciences Reviews*. 2019. Т. 7. № 4. С. 1108–1119. DOI: 10.18510/hssr.2019.74151
8. *Kovacs H.* Learning and Teaching in Innovation: Why it is important for education in the 21st century // *Res. Gate*. 2017. No. 5. P. 45–60. DOI: 10.21549/NTNY.18.2017.2.4

9. *Cai Y., Tang R.* School support for teacher innovation: Mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust // *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 41. Article no. 100854. DOI: 10.1016/J.TSC.2021.100854
10. *Францева Е.Н.* Социально-психологические условия формирования психологической готовности педагогов ОУ к инновационной деятельности // *Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 24–26 декабря 2015 года*. Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2016. С. 449–453. EDN: WLJDEZ.
11. *Гершунский Б.С.* *Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений*. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с. ISBN: 5-89502-014-3.
12. *Гут Ю.Н., Жамбеева З.З., Осницкий А.К., Кабардов М.К.* В поисках благополучного соответствия во взаимодействии субъектов образовательного процесса // *Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы* / под ред. А.М. Митиной. Москва: Психологический институт РАО. Бахрах. 2022. С. 216–226. EDN: WXUTZO.
13. *Chang H.-T., Chou Yu-J., Liou J.-W., Tu Y.-T.* The effects of perfectionism on innovative behavior and job burnout: Team workplace friendship as a moderator // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 96. P. 260–265. DOI: 10.1016/j.paid.2016.02.088
14. *Dziallas M., Blind K.* Innovation indicators throughout the innovation process: an extensive literature analysis // *Technovation*. 2018. No. 80. P. 3–29. DOI: 10.1016/j.technovation.2018.05.005
15. *Pak J., Li L., Chung G.H.* A holistic approach to individual-level innovation implementation // *Innovation*. 2019. Vol. 4. Article no. 201921. P. 552–571. DOI: 10.1080/14479338.2019.1632710
16. *Seryapina Yu.S.* The Concept of “Readiness for Pedagogical Activity”: Motivational Readiness, Psychological Readiness, Readiness to Innovative Activity // *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational sciences*. 2018. Vol. 10. No. 4. P. 77–86. DOI: 10.14529/ped180410
17. *Belogurov A.Yu., Voevoda E.V., Inozemtsev M.I., Romanova E.A., Khokhlova N.I.* Development of Education Districts in the Strategy of Strengthening the Axiological Foundations of the Russian Education Space // *Higher Education in Russia*. 2020. Vol. 29. No. 1. P. 25–36. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-25-36
18. *Kosbanova M.T. et al.* The use of media technologies in the formation of creativity in future psychological and pedagogical specialists // *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 41. Article no. 100891. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100891
19. *Сулима И.И.* *Философия образования и перспективы философии* // *Вестник Мининского университета*. 2016. № 2 (15). С. 41–45 EDN: WHHBLB.
20. *Сластёнин В.А. Подымова Л.С.* *Педагогика: инновационная деятельность*. М.: Магистр. 1997. 224 с. ISBN: 5-89317-048-2.
21. *Подвигина Е.А.* Педагогические условия формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности // *Вопросы современной науки и практики*. Университет им. В.И. Вернадского. 2011. № 4 (35). С. 204–207. EDN: OKBQAX.
22. *Хентице Й., Каммель А.* Как преодолеть противодействие запланированным организационным изменениям // *Проблемы теории и практики управления*. 2007. № 3. С. 70–75. URL: <https://eur.ru/Documents/2002-05-15/1C3A.asp> (дата обращения: 21.08.2023).
23. *Фильченкова И.Ф., Самсонова Н.В.* Факторы инновационной активности преподавателей вуза // *Вестник Балтийского университета им. Канта. Сер. Филология. Педагогика. Психология*. 2016. № 2. С. 102–108. EDN: WHGWYN.
24. *Картова Ю.А., Нурков В.М.* Социальные процессы и парадоксы инновационного развития // *Философские науки*. 2012. № 8. С. 76–85. EDN: NRJEUL.
25. *Хуторской А.В.* *Педагогическая инноватика*. 3-е изд. М.: Издательство «Эйдос», 2019. 215 с.
26. *Colebrook C.* What is this thing called Education? *Qualitative Inquiry*. 2017. Vol. 23. No. 9. P. 649–655. DOI: 10.1177/1077800417725357
27. *Buchanan R.A. et al.* Philosophy of education in a new key: Exploring new ways of teaching and doing ethics in education in the 21st century // *Educational Philosophy and Theory*. 2021. No. 5. P. 1–20. DOI: 10.1080/00131857.2021.1880387

Статья поступила в редакцию 15.12.2023

Принята к публикации 17.01.2024

References

1. Aldahdouh, T.Z., Korhonen, V., Nokelainen, P. (2019). What Contributes to Individual Innovativeness? A Multilevel Perspective. *International Journal of Innovation Studies*. Vol. 2, no. 3, pp. 23-39, doi: 10.1016/j.ijis.2019.06.001
2. Latukha, O.A., Pushkarev, Yu.V. (2012). [Innovative Activity of a Modern University: Development Trends]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University]. No. 4 (8), pp. 44-51. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17899160_64833810.pdf (accessed 01.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Abakumova, N.N., Lei, G. (2023). [Categories “Tradition” and “Innovation” in the Scientific and Educational Space of the University]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education]. Vol. 23, no. 1, pp. 18-31, doi: 10.15372/PHE202301022 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Minzaripov, R.G., Fakhrudinova, A.V., Abakumova, N.N., Xu, S., Terentyeva, I.V. (2021). Scientific/Educational Communication and Leadership ARWU versus MosIUR. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*. Vol. 25, no. 1, pp. 557-566, doi: 10.22633/rpge.v25iesp.1.14996
5. Yagolkovsky, S.R. (2011). *Psixologiya innovacij: podxody, modeli, processy* [Psychology of Innovation: Approaches, Models, Processes]. Moscow: Higher School of Economics; 272 p. ISBN: 978-5-7598-0771-1. (In Russ.).
6. Naumtseva, E.A. (2016). [Psychological Readiness for Organizational Changes: Approaches, Concepts, Methods]. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational psychology]. No. 6 (2), pp. 55-74. Available at: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2016/08/23/1116579598/OrgPsy_2016_2_3\(Naumtseva\)55-74.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2016/08/23/1116579598/OrgPsy_2016_2_3(Naumtseva)55-74.pdf) (accessed 21.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Zeer, E.F., Tretyakova, V.S., Kurochina, I.A., Bukovei, T.D., Beresneva, T.V. (2019). Teacher’s Competitiveness at Different Stages of Professional Development. *Humanities and Social Sciences Reviews*. Vol. 7, no. 4, pp. 1108-1119, doi: 10.18510/hssr.2019.74151
8. Kovacs, H. (2017). Learning and Teaching in Innovation: Why It Is Important for Education in the 21st Century. *Res. Gate*. No. 5, pp. 45-60, doi: 10.21549/NTNY.18.2017.2.4
9. Cai, Y., Tang, R. (2021). School Support for Teacher Innovation: Mediating Effects of Teacher Self-Efficacy and Moderating Effects of Trust. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 41, article no. 100854, doi: 10.1016/J.TSC.2021.100854
10. Frantseva, E.N. (2016). [Socio-psychological Conditions for the Formation of Psychological Readiness of Teachers of Educational Institutions for Innovative Activities]. In: *Psixologicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya: teoriya i praktika: sbornik statej po materialam VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Psychological support of education: theory and practice : A collection of articles based on the materials of the VI International Scientific and Practical Conference., Yoshkar-Ola, December 24-26, 2015]. Yoshkar-Ola: IPF STRING LLC, pp. 449-453. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26657735_70787026.pdf (accessed 01.08.2023). (In Russ.).
11. Gershunsky, B.S. (1998). *Filosofiya obrazovaniya: Uchebnoe posobie dlya studentov vy'sshix i srednix pedagogicheskix uchebny'x zavedenij* [Philosophy of Education: A Textbook for Students of Higher and Secondary Pedagogical Educational Institutions]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; 432 p. ISBN: 5-89502-014-3. (In Russ.).
12. Gut, Yu.N. Zhambeeva, Z.Z., Osnitsky, A.K., Kabardov, M.K. (2022). [In Search of a Successful Correspondence in the Interaction of Subjects of the Educational Process]. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professionalnogo razvitiya: realnost i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow: Psychological Institute

- of the Russian Academy of Education. Bakhrah. Pp. 216-226. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49455298_39944283.pdf (accessed 01.08.2023). (In Russ.).
13. Chang, H.-T. et al. (2016). The Effects of Perfectionism on Innovative Behavior and Job Burnout: Team Workplace Friendship as a Moderator. *Personality and Individual Differences*. Vol. 96, pp. 260-265, doi: 10.1016/j.paid.2016.02.088
 14. Dziallas, M., Blind, K. (2018). Innovation Indicators Throughout the Innovation Process: An Extensive Literature Analysis. *Technovation*. No. 80, pp. 3-29, doi: 10.1016/j.technovation.2018.05.005
 15. Pak, J., Li, L., Chung, G.H. (2019). A Holistic Approach to Individual-Level Innovation Implementation. *Innovation*. Vol. 4, article no. 201921, pp. 552-571, doi: 10.1080/14479338.2019.1632710
 16. Seryapina, Y.S. (2018). The Concept of “Readiness for Pedagogical Activity”: Motivational Readiness, Psychological Readiness, Readiness to Innovative Activity. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational sciences*. Vol. 10, no. 4, pp. 77-86, doi: 10.14529/ped180410
 17. Belogurov, A.Yu., Voevoda, E.V., Inozemtsev, M.I., Romanova, E.A., Khokhlova, N.I. (2020). Development of Education Districts in the Strategy of Strengthening the Axiological Foundations of the Russian Education Space. *Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 1, pp. 25-36, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-25-36
 18. Koshanova, M.T. et al. (2021). The Use of Media Technologies in the Formation of Creativity in Future Psychological And Pedagogical Specialists. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 41, article no. 100891, doi: 10.1016/j.tsc.2021.100891
 19. Sulima, I.I. (2016). Philosophy of Education and Prospects of Philosophy. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Mininsky University]. No. 2 (15), pp. 41-45. (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Slastenin, V.A. Podymova, L.S. (1997). *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'* [Pedagogy: Innovative Activity]. Moscow: Master, 224 p. ISBN: 5-89317-048-2. (In Russ.).
 21. Podvigina, E.A. (2011). Pedagogical Conditions for the Formation of a Future Teacher's Readiness for Innovative Activity. *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki* [Issues of Modern Science and Practice]. *V.I. Vernadsky University*. No. 4 (35), pp. 204-207. (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Hentze, J., Kammel, A. (2007). How to Overcome Opposition to Planned Organizational Changes. *Problemy teorii i praktiki upravleniya* [Problems of Theory and Practice of Management]. No. 3, pp. 70-75. (In Russ., abstract in Eng.).
 23. Filchenkova, I.F., Samsonova, N.V. (2016). Factors of Innovative Activity of University Teachers. *Vestnik Baltijskogo universiteta im. Kanta* [Bulletin of the Baltic University. Kanta]. Ser. Philology. Pedagogy. Psychology. No. 2, pp. 102-108. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26471007_11157357.pdf (accessed 02.08.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
 24. Karpova, Yu.A., Nurkov, V.M. (2012). Social Processes and Paradoxes of Innovative Development. *Filosofskie nauki* [Philosophical Sciences]. No. 8, pp. 76-85. (In Russ., abstract in Eng.).
 25. Khutorskoy, A.V. (2019). *Pedagogicheskaya innovatika* [Pedagogical Innovation]. 3rd ed. Moscow: Publishing House “Eidos”, 215 p. (In Russ.).
 27. Colebrook, C. (2017). What is This Thing Called Education? *Qualitative Inquiry*. No. 23 (9), pp. 649-655, doi: 10.1177/1077800417725357
 28. Buchanan, R.A. et al. (2021). Philosophy of Education in a New Key: Exploring New Ways of Teaching and Doing Ethics in Education in the 21-St Century. *Educational Philosophy and Theory*. No. 5, pp. 1-20, doi: 10.1080/00131857.2021.1880387

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).

