

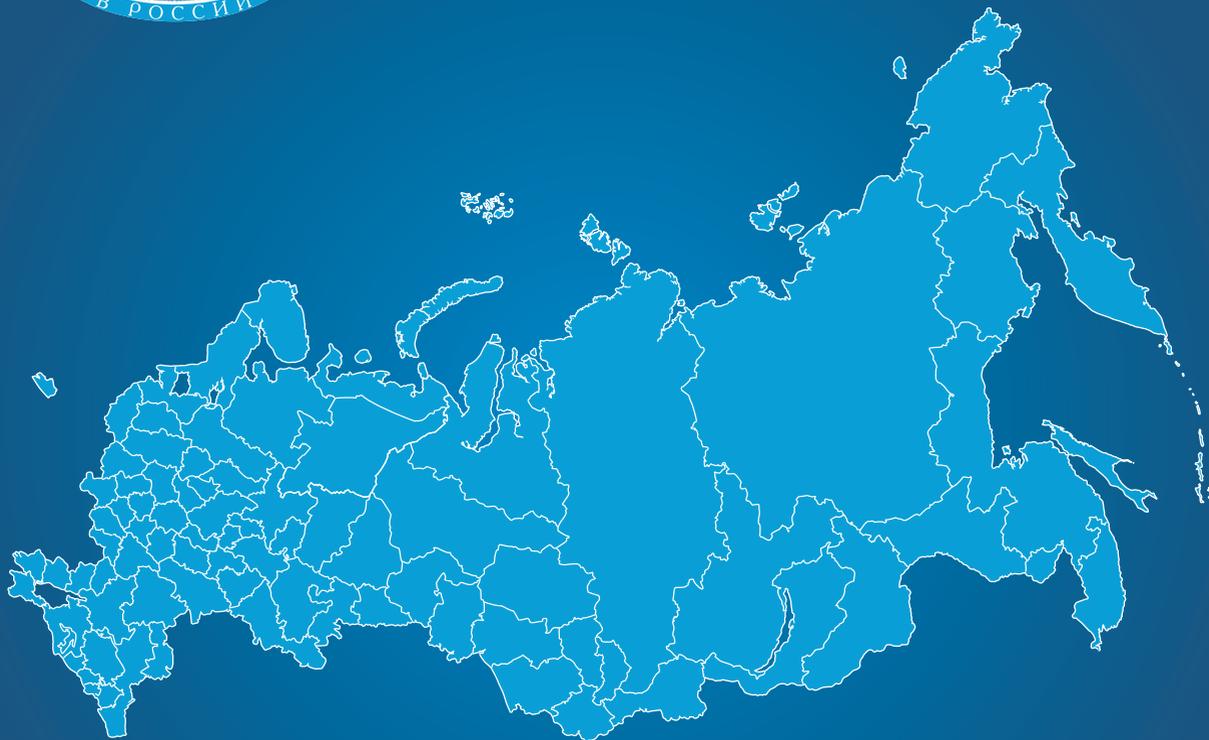
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

1 / 2025

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года



НИИ мониторинга
качества образования

bakalavr.i-exam.ru
 nii.mko@yandex.ru
 8 (8362) 64-16-88

ФИЭБ-2025

bakalavr.i-exam.ru

Внешняя независимая
сертификация выпускников
бакалавриата и специалитета



**1-24
апреля**



Сертификат качества
вузу



Именные сертификаты
студентам



Педагогический анализ
и рейтинг-листы

43
специальности
и направления
подготовки

Самые
востребованные
направления подготовки

- 38.03.01 Экономика
- 40.03.01 Юриспруденция
- 38.03.02 Менеджмент
- 09.03.03 Прикладная информатика
- 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)



Сертификат качества
дает преимущество
при прохождении
профессионально-
общественной аккредитации,
участии в проекте «Лучшие
образовательные программы
инновационной России»
и учитывается в Национальном
агрегированном рейтинге

**Приглашаем вузы принять участие в ФИЭБ
и оценить уровень подготовки выпускников**

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

1 / 2025

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vyshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia

Содержание

Contents 3

РУДСКОЙ А.И., КАБЫШЕВ С.В., БОРОВКОВ А.И.,
РОМАНОВ П.И., ГРИШИНА Н.С. Фундаментальные
основы успеха и престижа отечественного инженерного
образования 9–29

КАРАВАЕВА Е.В., МАЛАНДИН В.В. Проблемы кадрового
обеспечения научно-технологического развития России
в свете формирования новой Стратегии развития образования
до 2040 года 30–41

НИКОЛАЕВ В.К., СКВОРЦОВ А.А., НИКОЛАЕВ Р.С.,
БОГАТЕНКОВ С.А. Интернационализация российского
образования: новые вызовы и новые решения 42–62

РУДНЕВА И.А., КОЗЫРЕВА О.А. Формирование
профессиональной идентичности будущих педагогов
средствами обучения служением 63–81



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
В.С. Никольский

Зам. главного редактора:
Н.П. Лябина

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

Ответственный секретарь:
Д.В. Давыдова

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

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре
Рег. св. ПИ № ФС7754511
от 17 июня 2013 года

Издатели:
Московский политехнический
университет
Адрес: 107023, Россия, г. Москва,
ул. Б. Семеновская, д. 38

Российский университет
дружбы народов
Адрес: 117198, Россия, Москва,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Подписано в печать с
оригинал-макета 15.01.2025
Выход в свет 30.01.2025.
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

АВДЕЕВА С.М., ТАРАСОВА К.В.

Доказательный дизайн для оценки
универсальных компетенций в высшем
образовании: преимущества
и особенности 82–105

ХАМИДУЛИНА М.С., МАЛОШОНОК Н.Г.

Саморегулируемое обучение не для
всех: в поисках объяснения гетерогенного
эффекта интервенций 106–127

ГУРУЛЕВА Т.Л., ЛО ВАНЬЦИ.

Российско-китайское образовательное
сотрудничество в пандемийный и
постпандемийный периоды 128–150

ИВАНЧЕНКО О.С., СЫЧ В.В.

Востребованность и статус учёной
степени на неакадемическом рынке
труда: региональный кейс 151–167



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2023, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,989
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	3,839
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,864
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,758
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,952
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,797
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,302
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,575
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,677
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,589
ALMA MATER (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,308

Contents

RUDSKOY, A.I., KABYSHEV, S.V.,
BOROVKOV, A.I., ROMANOV, P.I.,
GRISHINA, N.S. Fundamental Bases of
Success and Prestige of National Engineering
Education. Pp. 9-29

KARAVAEVA, E.V., MALANDIN, V.V.
Problems of Staffing for the Scientific and
Technological Development of Russia in the Light
of the New Education Development Strategy
Formation until 2040. Pp. 30-41

NIKOLAEV, V.K., SKVORTSOV, A.A.,
NIKOLAEV, R.S., BOGATENKOV, S.A.
Internationalization of Russian Education:
New Challenges and New Solutions. Pp. 42-62

RUDNEVA, I.A., KOZYREVA, O.A.
Forming the Professional Identity of Future
Teachers through Service-Learning. Pp. 63-81

AVDEEVA, S.M., TARASOVA, K.V.
Evidence-Based Design Approach for Assessing
Universal Competencies in Higher Education:
Advantages and Features. Pp. 82-105

KHAMIDULINA, M.S., MALOSHONOK, N.G.
Self-Regulated Learning is not for Everyone:
Towards an Explanation for the Heterogeneous
Effects of Interventions. Pp. 106-127

GURULEVA, T.L., WANQI, LO. Russian-Chinese
Educational Cooperation in the Pandemic and
Post-Pandemic Periods. Pp. 128-150

IVANCHENKO, O.S., SYCH, V.V. Demand
and Status of a Scientific Degree in the Non-Academic
Labour Market: Regional Case. Pp. 151-167



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

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., президент МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **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 Пурдю, 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

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

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

Фундаментальные основы успеха и престижа отечественного инженерного образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-9-29

Рудской Андрей Иванович – д-р техн. наук, академик РАН, профессор, ректор, SPIN-код: 2705-9480, Author ID: 179098, rector@spbstu.ru

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 195251, г. Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

Кабышев Сергей Владимирович – председатель Комитета Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации по науке и высшему образованию, SPIN-код: 9656-5860, Author ID: 502204, svkabyшев@mail.ru

Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 109012, г. Москва, Охотный ряд, д. 1

Боровков Алексей Иванович – канд. техн. наук, профессор, проректор по цифровой трансформации, SPIN-код: 6540-0980, Author ID: 6567, vicerektor.ap@spbstu.ru

Романов Павел Иванович – д-р техн. наук, профессор, директор научно-методического центра Координационного совета Минобрнауки России по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» – секретариата Координационного совета, SPIN-код: 7287-2518, Author ID: 422158, pavelromanov-umo@yandex.ru

Гришина Нина Сергеевна – канд. филол. наук, заместитель директора научно-методического центра Координационного совета Минобрнауки России по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» – секретариата Координационного совета, SPIN-код: 9477-9790, Author ID: 616510, pozdeeva_ns@spbstu.ru

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 195251, г. Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

Аннотация. В настоящее время образовательное сообщество и государство решают задачу создания новой национально ориентированной системы инженерного образования. Президент Российской Федерации Владимир Путин отметил: «Мы должны опираться на фундаментальные основы нашей системы образования, но смотреть вперёд, двигаться вперёд, брать самое лучшее, что есть в мире. И создавать своё». В статье авторы попытались дать ответ на вопрос: «Что легло в основу успеха и престижа и составляет фундаментальные основы отече-

ственной системы инженерного образования?». Главным предметом анализа в статье стали нормативные правовые акты Российской Империи и СССР. Авторы относят к фундаментальным основам инженерного образования только те составляющие, которые прошли проверку временем, постреволюционными экспериментами в период смены исторических эпох. Отдельное внимание уделяется анализу негативного опыта постреволюционных экспериментов первой трети XX века. Отмечается, что советская система, пройдя через череду постреволюционных экспериментов 20-х гг. XX века, сохранила и развила самобытные, уникальные особенности системы народного просвещения Российской Империи. Эти особенности, составляющие основу успеха отечественной системы образования, авторы представили в виде 9 тезисов. Тезисы были одобрены на заседании Координационного совета Министерства науки и высшего образования России по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» в рамках круглого стола Комитета по науке и высшему образованию Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации на тему «Совершенствование качества и повышение престижа инженерного образования в Российской Федерации» 17 июня 2024 г.

Ключевые слова: инженерное образование, национально ориентированная система, фундаментальные основы, постреволюционные эксперименты, единство и преемственность, развитие, успех, престиж

Для цитирования: Рудской А.И., Кабышев С.В., Боровков А.И., Романов П.И., Гришина Н.С. Фундаментальные основы успеха и престижа отечественного инженерного образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 9–29. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-9-29

Fundamental Bases of Success and Prestige of National Engineering Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-9-29

Andrey I. Rudskoy – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Academician of the RAS, Rector, SPIN-code: 2705-9480, Author ID: 179098, rector@spbstu.ru

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Address: 29, Polytechnicheskaya str., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

Sergei V. Kabyshev – Chairman of the Committee for Science and Higher Education of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, SPIN-code: 9656-5860, Author ID: 502204, svkabyshev@mail.ru

Address: 1, Okhotny Ryad, Moscow, 109012, Russian Federation

Alexey I. Borovkov – Cand. Sci. (Engineering), Professor, Vice-Rector for Digital Transformation, SPIN-code: 6540-0980, Author ID: 6567, vicerektor.ap@spbstu.ru

Pavel I. Romanov – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Director of the Scientific and Methodological Centre of the Coordination Council of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation in the field of education “Engineering, Technologies and Technical Sciences”, SPIN-code: 7287-2518, Author ID: 422158, pavelromanov-umo@yandex.ru

Nina S. Grishina – Cand. Sci. (Philology), Vice-Director of the Scientific and Methodological Centre of the Coordination Council of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation in the field of education “Engineering, Technologies and Technical Sciences”, SPIN-code: 9477-9790, Author ID: 616510, pozdeeva_ns@spbstu.ru
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia
Address: 29, Polytechnicheskaya str., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

Annotation. Currently, the educational community and the state are solving the task of creating a new nationally oriented system of engineering education. President of the Russian Federation Vladimir Putin noted: “We must rely on the fundamental bases of our education system, but look to the future, move forward, take the best that is in the world. And create your own.” In the article, the authors tried to answer the question: “What has underpinned the success and prestige and constitutes the fundamental bases of the national engineering education system?”. The main subject of analysis in the article is the normative legal acts of the Russian Empire and the USSR. The authors refer to the fundamental bases of engineering education only those components that have passed the test of time, post-revolutionary experiments during the change of historical epochs. Special attention is paid to the analysis of the negative experience of post-revolutionary experiments in the first third of the XX century. It is noted that the Soviet system, having gone through a series of post-revolutionary experiments of the 20s of the XX century, preserved and developed the original, unique features of the public education system of the Russian Empire. The authors presented these features, which form the basis for the success of the national education system, in the form of 9 theses. The abstracts were approved at a meeting of the Coordinating Council of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation in the field of education “Engineering, Technology and Technical Sciences” within the framework of the round table of the Committee on Science and Higher Education of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation on “Improving the quality and increasing the prestige of engineering education in the Russian Federation” on June 17, 2024.

Keywords: engineering education, nationally oriented system, fundamentals, post-revolutionary experiments, unity and heredity, development, success, prestige

Cite as: Rudskoy, A.I., Kabyshev, S.V., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Grishina, N.S. (2025). Fundamental Bases of Success and Prestige of National Engineering Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 9-29, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-9-29 (In Russ., abstract in Eng.).

*Уважение к минувшему – вот черта,
отличающая образованность.*

А.С. Пушкин

Введение

В настоящее время образовательное общество и государство решают задачу создания новой национально ориентированной системы инженерного образования, чтобы обеспечить «синтез всего лучшего, что было

в советской системе образования, и опыта последних десятилетий»¹. При этом, необходимо учесть те акценты, которые расставил Президент Российской Федерации Владимир Путин: «Это совсем не значит, что мы должны вместе с вами – а мы все родом из Советского Союза – вернуться к советской системе образования и талдычить какие-то постулаты 30-летней или 50-летней давности. Совсем нет. Даже совсем по-

¹ Послание Президента Федеральному Собранию. 21 февраля 2023 года // Сайт Президента России. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/70565> (дата обращения 07.11.2024).

другому. Мы просто должны отираться на фундаментальные основы нашей системы образования, но смотреть вперёд, двигаться вперёд, брать самое лучшее, что есть в мире. И создавать своё»².

Ответим на вопрос: «Что легло в основу успеха и престижа, и что составляет фундаментальные основы отечественной системы инженерного образования?». Представим результат в виде тезисов. Не меньшее значение для нас имеет анализ негативного опыта постреволюционных экспериментов первой трети XX века. «Золотым веком СССР» заслуженно называют 1970-е гг. Именно с этим периодом у большей части нашего общества сейчас ассоциируется понятие «советское». С него мы и начнём наш анализ и выделим основные составляющие фундамента качества и успеха советского инженерного образования. Главным предметом анализа станут нормативные правовые акты Российской Империи и СССР. При этом отнесём к фундаментальным основам инженерного образования только те составляющие, которые прошли проверку временем, постреволюционными экспериментами в период смены исторических эпох. Учтём, что каждой исторической эпохе свойственен свой особый взгляд на мир, который внешне выражается через идеологически окрашенную лексику. Поэтому для объективности анализа исключим из цитируемых документов и материалов идеологически окрашенные слова (например, «коммунистический», «социалистический», «служители Престола»).

На основе ранее проведённого анализа [1–3] авторами установлено, что принципы, на которых базировалось функционирование и развитие системы отечественного инженерного образования, можно характеризовать двумя ключевыми словами – единство и преемственность. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

Единство и преемственность: общеобразовательная и профессиональная подготовка, воспитание

Главный постулат советской системы образования был сформулирован в статье 25 Конституции СССР 1977 г.: «В СССР существует и совершенствуется единая система народного образования, которая обеспечивает общеобразовательную и профессиональную подготовку граждан, служит ... воспитанию, духовному и физическому развитию молодёжи, готовит её к труду и общественной деятельности»³. Этот постулат содержит важную для новой национально ориентированной системы инженерного образования мысль: все уровни образования, от дошкольного до аспирантуры, преемственны и составляют единую систему; формирование инженера начинается с воспитания и обучения в семье и школе. При этом в Конституции СССР используется термин «народное образование». Этот же термин используется и в Законе СССР от 19 июля 1973 г. № 4536-VIII «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» (далее – Закон СССР 1973 г.). Заметим, что термин «народное образование» – не советское изобретение. Ещё указом императора Александра I от 23 января 1803 г. были высочайше утверждены «Предварительные правила народного просвещения». Считаем, что было бы созвучным решаемым сегодня задачам подчеркнуть народность образования и в действующем Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Приведённым положениям Конституции СССР соответствовала преамбула Закона СССР 1973 г.: «Целью народного образования в СССР ... является подготовка высокообразованных, творчески мыслящих, вооружённых глубокими знаниями, всесторонне, гар-

² Встреча с главами правительств государств СНГ и ЕАЭС // Сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/71327> (дата обращения 07.11.2024).

³ Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик 1977 года // Система Консультант плюс. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=3009#uYgnVUeCFdKvfkE1> (дата обращения 07.11.2024).

монично развитых граждан, ... воспитанных ... в духе непримиримости к буржуазной идеологии и морали, любви к Родине, гордости за принадлежность к ... Отечеству, дружбы и братства народов, сознательного отношения к труду, ответственности, организованности и дисциплины, соблюдения Конституции СССР и советских законов, уважения правил ... общежития, активно участвующих в общественной и государственной жизни»⁴.

После 1993 г. в России была запрещена любая государственная идеология, в образовании, как и в общественной системе в целом, возобладали рыночно-сервисная модель и соответствующие ценностные установки. Государство, отказавшись от просветительской и мировоззренческой миссии, заняло позицию ценностного нейтралитета, в связи с чем исторически выстрадавшая система национального образования, основанная на принципах фундаментальности и патриотизма, деградировала. Сейчас ситуация изменилась кардинально. В рамках обновления в 2020 г. Конституция России закрепила приверженность народа воспринятым от предков духовно-нравственным идеалам, ответственность государства за формирование и развитие единой системы образования и воспитания. Благодаря принятому в развитие конституционных положений Федеральному закону от 14 июля 2022 г. № 295-ФЗ образование перестало быть услугой. Указ Президента России от 09 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» конкретизировал ценностно-мировоззренческие ориентиры для системы воспитания. В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2023 г. № 685-ФЗ были уточнены основные принципы государственной политики и

правового регулирования отношений в сфере образования путём включения традиционных российских духовно-нравственных ценностей в содержание гуманистического характера образования, а также закрепления принципа научной обоснованности развития системы образования с учётом исторического наследия, перспективных задач развития государства и общества. В обязанности педагогических работников включено осуществление профессиональной деятельности на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Эти положения созвучны Конституции СССР и Закону СССР 1973 г. Процесс воспитания настоящих граждан России сложный и долгий, а успех его возможен только при объединении усилий всего общества на государственном уровне. Эта мысль проходит красной нитью в Законе СССР 1973 г. Например, статья 65 закона устанавливает: *«Воспитание детей в семье органически сочетается с их воспитанием в школах и других учебных заведениях, дошкольных и внешкольных учреждениях и осуществляется при активной помощи профсоюзных, комсомольских и других общественных организаций. Трудовые коллективы участвуют в создании условий, способствующих укреплению семьи, улучшению воспитания детей, помогают родителям и лицам, их заменяющим, в этом деле»*. На эту же мысль обратили внимание авторы работы и в утверждённом 19 ноября 1864 г. императором Александром II «Уставе гимназий и прогимназий»: *«Что касается гимназий в особенности, то не нужно забывать, что они составляют только одно из звеньев в общем организме общественного воспитания. Примыкая с одной стороны к низшим первоначальным училищам и домашнему обучению, с другой – к высшим и специальным учебным заведениям, они в своём развитии необходимо обуславливаются успехами и*

⁴ Закон СССР от 19 июля 1973 г. № 4536-VIII «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» // Система Консультант плюс. URL: <https://login.consultant.ru/?returnUrl=req%3Ddoc%26base%3DESU%26n%3D606&cameFromForkPage=1&demo=1> (дата обращения 07.11.2024).

развитием как высшего университетского преподавания, так и первоначального и семейного воспитания и обучения. При плохом состоянии университетского преподавания невозможно усовершенствование гимназического, так же точно, как невозможно в гимназиях достигнуть хороших результатов, несмотря на все усилия воспитателей и преподавателей, до тех пор, пока семейства и начальныя училища будут снабжать их дурно приготовленными и слабо развитыми в умственном и нравственном отношении детьми. Вот почему правительство, желающее улучшить одну какую-либо отрасль общественного воспитания, необходимо должно иметь одновременно в виду и улучшение всех других его отраслей»⁵.

Возвращаясь к современным задачам построения национально ориентированной системы инженерного образования, хочется обратить внимание на поддержанные Координационным советом Минобрнауки России по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» предложения Комитета по науке и высшему образованию Государственной Думы о необходимости на законодательном уровне «*уточнить цель (смысл) высшего образования, отметив, что она не должна сводиться только к самореализации конкретных студентов или удовлетворению потребностей работодателей. Смысл высшего образования заключается в том, что это общественное благо, и с его помощью должно происходить формирование тех, кто формирует и преобразует экономику, социальную сферу, – патристически настроенного, интеллекту-*

*ального слоя общества, осознающего свою ответственность в служении Отечеству»*⁶ [4]. Эти предложения и смыслы, заложенные в статье 65 Закона СССР 1973 г., являются удивительно созвучными преамбуле утверждённого императрицей Екатериной II Устава Народным училищам в Российской Империи 5 августа 1786 г.: «*Воспитание, просвещая разум человека различными другими познаниями, украшает его душу; склоняя же волю к деланию добра, руководствует к жизни добродетельной и наполняет человека такими понятиями, которые ему в общественной жизни необходимы. Из сего следует, что семена таковых нужных и полезных знаний сеять ещё должно с малолетства в сердцах отроческих, дабы они в юношеских летах возрастали, а в мужеских созревши, обществу плод приносили*»⁷.

Единство образовательного пространства России

Предварительные правила народного просвещения, утверждённые Указом императора Александра I «Об устройстве училищ», стали первым законодательным актом, закрепившим основы новой, единой образовательной системы Российской Империи. В соответствии с Предварительными правилами: «*Народное просвещение в Российской Империи составляет особую государственную часть, вверенную Министру... Для нравственного образования граждан соответственно обязанностям и пользам каждого состояния, определяются четыре рода училищ, а именно: 1) училища приходские, 2) уездные, 3) губернские или*

⁵ Сборник постановлений по Министерству народного просвещения Т. 3. Царствование императора Александра II, 1855-1864 // ФГБУ «Президентская библиотека имени Б.Н. Ельцина. URL: <https://www.prlib.ru/item/443031> (дата обращения 07.11.2024).

⁶ Протокол заседания Координационного совета Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки». URL: <https://ksid.spbstu.ru/userfiles/files/pdf/Protokol-zasedaniya-KS-15-iyunya-2023-goda-dlya-rassilki.pdf> (дата обращения 07.11.2024).

⁷ Устав Народным училищам в Российской Империи, уложенный в царствование императрицы Екатерины II // Национальная электронная библиотека (НЭБ). URL: https://rusneb.ru/catalog/004735_000094_RuPRLIB12036918/ (дата обращения 07.11.2024).

гимназии и 4) университеты»⁸. Территория России для начала была поделена на шесть учебных округов с университетами во главе каждого из них (Москва, Вильно, Дерпт, Санкт-Петербург, Казань, Харьков). Для дальнейшего создания университетских округов документ предполагал следующие города: Киев, Тобольск, Устюг Великий. Особо хочется обратить внимание, что Предварительные правила народного просвещения закрепили принцип единства образовательного пространства России не только в части уровня образования, но и в части содержания образования (в отношении приходских и уездных училищ, а также гимназий). Этот принцип единства сохранялся и развивался на всём протяжении истории Российской Империи и был унаследован Советским Союзом. Так, например, статья 18 Закона СССР 1973 г. устанавливает: «*Всеобщее среднее образование осуществляется в средних общеобразовательных школах, средних профессионально-технических училищах и средних специальных учебных заведениях, в которых на всей территории Союза ССР обеспечиваются строгая преемственность обучения и воспитания, единое в своей основе содержание и единый уровень общего среднего образования*»⁹.

В аспекте построения национально ориентированной системы инженерного образования особый интерес представляет содержание образования. Например, Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения 1871 г. определял преподавание в гимназиях следующих предметов: Закон Божий; история; русский язык

с церковнославянским и словесность; краткие основания логики; математика; математическая география и физика, с кратким естествоведением; география; латинский, греческий (не для всех гимназий), немецкий и французский языки; чистописание. «*Объём преподавания предметов учебного курса, а равно и распределение по классам определяется учебным планом, издаваемым министерством народного просвещения*»¹⁰. Единые на всей территории Российской Империи учебные планы гимназий с двумя древними языками предусматривали следующее распределение часов: на Закон Божий – 13 годовых недельных уроков, на историю – 12, на русский язык с церковнославянским – 24, на предметы математического и естественно-научного блока (математика, логика, физика, география, математическая география, краткое естествоведение) – 48, на латинский язык – 49, на греческий язык – 36, на французский или/и немецкий язык – 19. К числу учебных предметов для желающих относились: черчение и рисование; музыка и танцевание; гимнастика (для пансионеров обязательна). Анализируя учебный план с современных позиций, видим, что все предметы можно объединить в три блока. Первый блок формировал личность гражданина (Закон Божий, история, русский язык с церковнославянским, география, основания логики, музыка, танцевание, гимнастика). Второй блок – коммуникативные навыки (латинский, греческий, французский, немецкий языки). Особый интерес для данного исследования представляет математический и естественно-научный блок, кото-

⁸ Предварительные правила народного просвещения. СПб. Сенат., 1803 // Национальная электронная библиотека (НЭБ). URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_v19_rc_2106565/ (дата обращения 07.11.2024).

⁹ Закон СССР от 19 июля 1973 г. № 4536-VIII «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» // Система Консультант плюс. URL: <https://login.consultant.ru/?returnUrl=req%3Ddoc%26base%3DESU%26n%3D606&cameFromForkPage=1&demo=1> (дата обращения 07.11.2024).

¹⁰ Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения 1871 года // Национальная электронная библиотека (НЭБ). URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003557631/ (дата обращения 07.11.2024).

рый закладывал основы для формирования будущих учёных и инженеров.

Уже в середине XIX века стало понятным, что наряду с высшим, исключительно теоретическим, университетским образованием появилась необходимость в высшем теоретико-практическом образовании. В Пояснениях к Уставу гимназий и прогимназий 1864 г. сказано следующее: *«Следствием этой необходимости явились высшие специальные учебные заведения, как школы политехнические, инженерные, строительные, агрономические, технологические и т. п. Поэтому и задача гимназий усложнилась и раздвоилась. Имея назначением изготавливать молодых людей, вообще, к высшему научному образованию, они должны готовить их не только к теоретическому высшему образованию в университетах. Но также и к теоретико-практическому в специальных высших учебных заведениях. Если первой задаче вполне удовлетворяют классические гимназии, то последней задаче более удовлетворяют гимназии реальные, в которых главным образом занятия учеников сосредоточены на математике и естественных науках. Основными учебными предметами реальных училищ утверждены в уставах следующие предметы: Закон Божий; отечественный и новейшие языки; математика в большем объёме, чем в классических гимназиях; естественная история (ботаника, зоология, минералогия, физика, химия и физиология); география; история отечественная и всеобщая; рисование и черчение¹¹»* (реальные гимназии в 1872 г. были преобразованы в реальные училища).

Хочется обратить внимание на перечень обязательных выпускных экзаменов в реальных училищах¹²: Закон Божий; языки рус-

ский, немецкий и другой иностранный; математика; физика; история и географии. По математике выпускник должен был показать знание курсов тригонометрии, алгебры и геометрии и уметь решать практические задачи. По физике экзаменуемый должен был показать знание и ясное понимание главных положений об общих свойствах тел, о законах равновесия, о теплоте, свете, звуке, магнетизме, электричестве и главных химических явлениях. По сравнительной географии необходимо было прежде всего иметь представление о занимаемом Россией положении среди важнейших государств земного шара по пространству, населённости и промышленности. По истории – показать знания по русской истории. Можно констатировать, что программы реальных училищ сохранили традиции гимназического образования и усилили физико-математическую и естественно-научную подготовку учеников. Это стало возможным, прежде всего, за счёт времени, ранее отводимого на изучение мёртвых языков (латинского и древнегреческого).

Именно традиции реальных училищ составили основу советской школы после завершения эпохи экспериментов 20-х гг. XX века. О преемственности системы образования Российской Империи и Советского Союза писал и профессор С.П. Тимошенко. В 1958 г. С.П. Тимошенко был направлен из США в СССР для изучения нашей системы образования. Поводом к этому послужил запуск первого искусственного спутника Земли, который произвёл шоковое впечатление в США. С.П. Тимошенко сравнивает систему образования России дореволюционной и послереволюционной, являясь одним из немногих людей, знавших эти си-

¹¹ Устав гимназий и прогимназий 1864 года // Национальная электронная библиотека (НЭБ). URL: https://rusneb.ru/catalog/002293_000049_RU+VLADIMIR%7C%7C%7CBIBL%7C%7C%7C0000072928/ (дата обращения 01.11.2024).

¹² Устав реальных училищ ведомства Министерства народного просвещения. Журнал министерства народного просвещения. Программы реальных училищ. Сост. С.Г. Дудышкин. 1872 // Национальная электронная библиотека (НЭБ). URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_003642971?page=127&rotate=0&theme=white (дата обращения: 03.06.2024).

стемы не понаслышке (до эмиграции в постреволюционный период работал профессором в Санкт-Петербургском и Киевском политехническом институтах). Вот как он пишет о советской системе преподавания: «Математика продолжает быть одним из самых важных предметов при обучении в средней школе. Каждый ученик должен пройти пять лет алгебры и геометрии и два года тригонометрии. Интересно заметить, что при обучении математике русские школы вернулись к учебникам, существовавшим в дореволюционное время. ... зная традиции русского среднего образования, связанные с серьёзной подготовкой по математике, и высокое качество их учебников, мы можем быть уверены, что высшие технические учебные заведения, предъявляя серьёзные требования на вступительных экзаменах, смогут отобрать учеников с хорошей подготовкой по математике. ... Программы по физике и химии увеличены по сравнению с дореволюционными. ... я заметил, что там имеются хорошие лаборатории по физике и химии, много лучше тех, какие были в моё время 65 лет назад.... В целом, каждый ученик средней школы отдаёт примерно одну треть своего учебного времени на изучение математики и естественных наук» [5].

Конституция СССР 1977 года установила обязательность всеобщего среднего образования молодёжи. Отличительной чертой советской школы стали массовость и единый высокий уровень физико-математической и естественно-научной подготовки вне зависимости от типов школ. Именно в таком виде качество советской средней школы получило мировую известность.

Триединая задача вузов: «Обучение – Воспитание – Наука»

В статье 46 «Главные задачи высших учебных заведений» Закона СССР 1973 г. чётко и кратко прописывается триединая целевая функция советских вузов: «Обучение – Воспитание – Наука». Кратко прокомментируем.

1. Целевая функция вузов «Обучение» сформулирована в первом абзаце статьи 46 закона: «Подготовка высококвалифицированных специалистов с высшим образованием, имеющих глубокие и прочные теоретические знания, практические навыки по специальности, современное экономическое мышление, способных использовать достижения научно-технической революции, участвовать в разработке и осуществлении мер по ускорению социально-экономического и научно-технического прогресса, вести организационно-управленческую, общественно-политическую и воспитательную работу»³. В приведённом абзаце сразу видны родовые признаки отечественного инженерного образования, сформированные ещё в Российской Империи: «фундаментальность и практикоориентированность». Сочетание фундаментальности и практикоориентированности при подготовке инженеров широко применялось уже в первой половине XIX века в Институте Корпуса инженеров путей сообщения. «Студенты на инженерных специальностях получали глубокую математическую и широкую инженерную подготовку. Они могли как решать новые инженерные задачи, так и выполнять текущую рутинную работу» [6]. Всемирную известность *русская инженерная школа* получила благодаря Императорскому московскому техническому училищу. Массовому распространению традиций русской инженерной школы, оптимально сочетающей фундаментальность и практикоориентированность, способствовало создание на рубеже XIX и XX веков целой системы политехнических институтов (Киев, Варшава, Санкт-Петербург, Новочеркасск). Уровень и широту квалификации выпускника русской инженерной школы наглядно демонстрирует пример диплома выпускника Санкт-Петербургского политехнического института 1909 г. В дипломе записано: «Обладатель диплома имеет право: заведовать фабриками и заводами, составлять

проекты всяких зданий и сооружений, производить строительные работы, занимать должность штатного преподавателя в специальных учебных заведениях; вообще ему предоставляются все права и преимущества, предоставляемые законами Российской Империи со званием инженера-электрика соединяемые» [1].

Необходимо отметить, что важнейшей составляющей успеха инженерного образования был престиж профессии и высокий статус инженера в обществе. Свидетельством авторитета русского инженера того времени, несущего персональную ответственность за реализацию сложных технических проектов, можно считать одну из любимых фраз императора Николая I «Мы – инженеры».

2. Целевая функция вузов «Воспитание». В вузах СССР абсолютно обоснованно первостепенное значение уделялось задачам воспитания. Это наглядно можно увидеть, анализируя статью 46 Закона СССР 1973 г. – семь из 11 главных задач вузов относятся к функции «Воспитание». Первую задачу приведём полностью: *«Воспитание студентов идейно убеждёнными, с высокими гражданскими и нравственными качествами, коллективистами, патриотами и интернационалистами, готовыми к защите Отечества».* Все до единой задачи воспитания, перечисленные в рассматриваемой статье закона, стали вновь чрезвычайно актуальными в свете построения национально ориентированной системы инженерного образования России. Понимание современной модели инженерного образования неотделимо от ценностно-мировоззренческой составляющей, предполагает усвоение традиций, устоев, идеалов, сложившихся в национальной среде и определяющих тенденции её развития, нравственных императивов и рамок технико-технологических решений. И дело здесь не только в ориентации на создание лучшего, конкурентного инженерного продукта, а в конструировании и развитии технико-социального мира, в котором овеществляется самосознание народа, форми-

руется материальная культура как отражение культуры духовной и обеспечивается её непрерывность, в которой воспроизводится связь поколений. Игнорирование общесоциальных эффектов инженерных решений, произвольные технологические заимствования угрожают не только национальному техническому прогрессу, но и национальному прогрессу как таковому. Неслучайно в Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, утверждённых Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809, отдельно отмечается важность осмысления технологических процессов и явлений с опорой на традиционные ценности и накопленный культурно-исторический опыт, поскольку это позволяет народу России своевременно и эффективно реагировать на новые вызовы и угрозы, сохраняя общероссийскую гражданскую идентичность. В связи с этим подготовка инженерных кадров должна непременно давать прочный интеллектуальный, культурный, ценностный базис, не просто включать в себя обособленное изучение дисциплин социогуманитарного профиля, но и обеспечивать комплексное раскрытие влияния социокультурных факторов на технико-технологические процессы и решения, как и наоборот, воздействия таких процессов и решений на нематериальную сторону жизни общества.

Ранее авторы уже отмечали, что воспитание подрастающего поколения возможно только при объединении усилий всего общества на государственном уровне. При этом преамбула Закона СССР 1973 г. подчёркивает особую роль педагогических работников, *«деятельность которых основывается на идейной убеждённости, высоком сознании своей профессиональной и общественной ответственности, педагогическом мастерстве, эрудиции и культуре. Труд учителя, воспитателя, других педагогических работников – благородное и почётное дело. Они формируют духовный мир юной личности,*

им общество веряет самое дорогое – детей, молодёжь»¹³.

3. Целевая функция вузов «Наука». Основные этапы развития инженерного образования России определяются возникающими перед страной глобальными вызовами. В качестве примеров приведём некоторые из фактов, подробно рассмотренных авторами ранее в статье [7]. Начало инженерному образованию в России было положено 27 января 1701 г. В Указе Петра Великого об организации Школы математических и навигацких наук было сказано буквально, что: *«школа оная потребна не только к единому мореходству и инженерству, но и артиллерии и гражданству к пользе»*. Эта школа внесла свой посильный вклад в победу в Северной войне и превращение России в империю.

В XVIII веке для России жизненно необходимым стало развитие горной промышленности. Для подготовки горных инженеров в 1773 г., во время царствования Екатерины Великой, была организована Горная школа. В этот период Россия становится одной из ведущих стран по производству чугуна и стали.

Создание в начале XIX века Института Корпуса инженеров путей сообщения находилось в непосредственной связи с ключевой системной задачей российского правительства: созданием грандиозной транспортной инфраструктуры, которая до настоящего времени составляет основу развития России как одного из величайших государств мира. Трудом русских инженеров и учёных была создана уникальная по своим масштабам, качеству и комплексности система путей сообщения империи, включавшая несколько водных систем (Мариинскую, Тихвинскую, Вышневолоцкую, систему герцога Вюртенбургского), системы железных и, в значительной степени, шоссейных дорог.

Середина XIX века ознаменовалась в России бурным ростом промышленного производства. Страна превращалась из ремесленной в фабрично-заводскую, индустриальную и стала остро нуждаться в профессионально подготовленных инженерах, которые могли не только эксплуатировать сложные машины, но и создавать их. Всё это повлекло радикальные изменения в деле технического обучения, и в Императорском московском техническом училище был окончательно сформирован «русский метод» подготовки инженеров.

Быстрое развитие промышленности в конце XIX века потребовало организации новых учебных заведений. Большие политехнические институты были открыты в Киеве, Варшаве, Санкт-Петербурге и Новочеркаске. Решение практических задач, стоящих перед университетами, было невозможно без развития науки. Традиция решать практические задачи на научной основе, возникшие в Институте Корпуса инженеров путей сообщения, становятся основой деятельности российских инженерных вузов.

Научные традиции инженерных вузов, возникшие в Российской Империи, были унаследованы и дополнены в советское время. Раздел статьи 46 Закона СССР 1973 г., определяющий научные задачи вузов, комментариев не требует: *«Выполнение научно-исследовательских работ, способствующих повышению качества подготовки специалистов, социально-экономическому и научно-техническому прогрессу, активное участие во внедрении в практику результатов этих работ»¹⁴*. Решение этой задачи осуществлялось в СССР на самом высоком уровне. Например, при альма-матер авторов данной статьи, Ленинградском ордена В.И. Ленина политехническом институте имени М.И. Калинина, в 1961 году было создано Особое Конструкторское Бюро (впоследствии пере-

¹³ Закон СССР от 19 июля 1973 г. № 4536-VIII «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» // Система Консультант плюс. URL: <https://login.consultant.ru/?returnUrl=req%3Ddoc%26base%3DESU%26n%3D606&cameFromForkPage=1&demo=1> (дата обращения 07.11.2024).

¹⁴ Ibid.

именовано в «НПО «Импульс»), ставшее ведущей организацией СССР в области технических вычислительных средств управления. Среди его последних достижений, о которых уже можно говорить, – система управления ракетным комплексом «Тополь-М».

Через тернии экспериментов в постреволюционный период

Быстрое и успешное развитие российского инженерного образования в начале XX века было недолгим. Очень скоро началась Первая мировая война и революции. СССР получил в наследство от Российской Империи сильную и сбалансированную, хорошо оснащённую фондами систему технического образования. В РСФСР к 1925 г. был только один абсолютно новый технический вуз (Московский горный институт), не считая технических факультетов нового Среднеазиатского университета. Все остальные вузы возникли прямым преобразованием уже существовавших вузов или были организованы на базе эвакуированных из Польши и Прибалтики институтов. В других случаях новые советские вузы (МАМИ, МХТИ, ЛИТМО, Московский текстильный и Казанский политехнический) создавались на основе самых крупных и богатых средних технических учебных заведений, имевших достаточную для такой трансформации материально-техническую и кадровую основу. Вместе с тем известный тезис о том, что «революция полностью разрушила» систему технического образования, едва ли находит подтверждение: к 1925 г. численность учащихся на физико-математических факультетах и в инженерных вузах даже немного превзошла предреволюционный уровень [8]. Дореволюционная система технических вузов сохранилась фактически до реформы начала 1930-х гг., которая будет рассмотрена ниже. *«Революционные*

эксперименты привели к катастрофическому падению уровня общего (среднего) образования и, как следствие, к падению качества подготовки абитуриентов» [6].

1. О школьной подготовке. После Октябрьской революции дореволюционная система образования подверглась жёсткой, во многом незаслуженной, критике. Например, в своём знаменитом выступлении на III съезде РКСМ В.И. Ленин утверждал, что дореволюционная система образования была *«школой муштры, школой зубрёжки»*, которая *«заставляла людей усваивать массу ненужных, лишних, мёртвых знаний»*¹⁵. Но при этом основатель Советского государства предостерегал против одностороннего подхода и призывал *«взять то хорошее, что было в старой школе»*¹⁶. Основной педагогической идеей советского времени стала идея создания массовой школы, основанной на принципах политехнизма. Эта идея прошла красной нитью через весь советский период. *«Идея трудовой школы стала ключевой в формировании новой системы образования. Основная идея этой концепции заключалась в том, что производительный труд не только развивает навыки, но и воспитывает человека. При этом важно было не только подготовить детей к существующей экономической системе, но и использовать труд как инструмент создания нового общества»* [9]. Реформа школы получила неоднозначную оценку со стороны учителей и советских деятелей в области просвещения. Идеолог новой школы Н.К. Крупская отмечала: *«До сих пор ещё в РСФСР не существует единой твёрдо установленной программы, обязательной для всех школ. Старые программы дореволюционного времени так связывали учителя, так отрицательно отражались на всём ходе занятий, что первые годы революции ушли большие на ломку ста-*

¹⁵ Речь В. И. Ленина «Задачи союзов молодежи». Речь на III Всероссийском съезде Российского коммунистического союза молодежи. 2 октября 1920 г. // Электронная библиотека исторических документов. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/138895-rech-v-i-lenina-zadachi-soyuzov-molodezhi-rech-na-iii-vserossiyskom-sezde-rossiyskogo-kommunisticheskogo-soyuza-molodezhi-2-oktyabrya-1920-g#mode/inspect/page/3/zoom/4> (дата обращения 07.11.2024).

¹⁶ Ibid.

рых программ, чем на создание новых. Однако скоро стало ясно, что массовому учителю не под силу было создавать самому отвечающие духу времени программы, рядовой учитель терялся, и бывали случаи, когда дети в школе занимались, например, очень усиленно драматизацией, рисовали, пели, лепили, но читать и писать не научались или занимались целый день самообслуживанием и собраниями, а не узнавали в школе даже четырёх правил арифметики» [10].

Поиск новой модели школы в советской России 1920-х гг. сопровождался попыткой использования новых иностранных педагогических идей. Наиболее известными примерами этого стали попытки перенесения в советскую школу Дальтон-плана и идей педологии. В 1920-е гг. с английского языка были переведены монографии об учебно-воспитательной работе по Дальтон-плану. Дальтон-план – это методика обучения без классно-урочной системы и программы обучения. В отличие от США, где экспериментальные школы, использующие метод Дальтон-плана, существовали в ограниченном количестве, в СССР метод повсеместно внедрялся в массовую школу и получил название «лабораторно-бригадный метод».

Термин «педология» ввёл в 1893 г. американский психолог О. Кризман. Педология представляла собой направление в психологии и педагогике, ставившее своей целью объединить подходы различных наук к методике исследования и развития ребёнка. В начале XX века в России идеи педологии восприняли и развивали В.М. Бехтерев и А.П. Нечаев. В то же время, например, И.П. Павлов и его школа были настроены в отношении педологии весьма критически. Тем не менее подъём педологии пережила в 1920-е гг. при поддержке советского правительства. В школах шло активное внедрение практики педологического тестирования. На основании результатов этого тестирования комплектовались классы, выстраивался школьный режим. По всей стране создавались педологические институты. «Однако

фактически целостного представления о ребёнке собираемые педологами сведения дать не могли, это были разрозненные сведения из различных наук, а также житейские сведения и факты. Педологи оценивали степень развития ребёнка в зависимости от того или иного, порой достаточно случайного, фактора или результата проведённого с ребёнком теста. Результатом проводимой педологами работы становились определённые выводы, которые, как казалось исследователям, способны были выявить уровень интеллектуальных способностей (IQ) и обученности детей» [11].

Отметим, что эксперименты со школой основывались не только на иностранном опыте, но и на реализации описанных выше идей политехнизма. Начиная с 1918 г., все типы начальных и средних школ были слиты в «единые трудовые школы» второй ступени. С.П. Тимошенко так оценивает эти преобразования: «При этом не только была нарушена целостность образования – сами требования значительно упали. Из программ единых трудовых школ 1920-х годов, по сути, просто исключены последние два-три года занятий по математике и другим общеобразовательным предметам, предполагавшиеся в дореволюционных гимназиях и реальных училищах. То есть выпускникам «недоставало» двух-трёх лет интенсивных занятий по сравнению с выпускниками периода Российской Империи» [5].

На рубеже 1920-х и 1930-х гг. в Европе усилилась международная напряжённость. Мировой экономический кризис обострил противоречия между странами. СССР должен был ответить на эти вызовы. В своей знаменитой речи на первой Всесоюзной конференции работников социалистической промышленности 4 февраля 1931 г. руководитель советского государства И.В. Сталин сказал: «Таков уж закон эксплуататоров – бить отсталых и слабых. Волчий закон капитализма. Ты отстал, ты слаб – значит, ты не прав, стало быть, тебя можно бить и поработать. Ты могуч – значит, ты прав...

Мы отстали от передовых стран на 50–100 лет. Мы должны пробежать это расстояние в десять лет. Либо мы сделаем это, либо нас сомнут...». Время экспериментов заканчивалось. Первая половина 1930-х гг. ушла на осмысление накопленного опыта и развитие национальной системы школьного образования в новых условиях. В период с 1931 по 1936 г. были приняты решения на уровне ЦК ВКП(б), на основе которых были сформированы базовые черты всемирно известной советской школы. Наибольший интерес при изучении становления советской школы представляют следующие постановления ЦК ВКП(б): «О начальной и средней школе» от 05 сентября 1931 г.; «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25 августа 1932 г.; «О структуре начальной и средней школы в СССР» от 15 мая 1934 г.; «О преподавании гражданской истории в школах СССР» от 15 мая 1934 г.; «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 04 июля 1936 г. Профессор С.П. Тимошенко даёт точную характеристику этого периода: «В 30-е годы советское правительство вполне осознало опасность падения уровня подготовки по общеобразовательным предметам. Уже в Постановлении ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 года, положившем начало возрождению преподавания общеобразовательных предметов в отечественной школе, признавалось, что “коренной недостаток школы в данный момент заключается в том, что обучение в школе не даёт достаточного объёма общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук (физика, химия, математика, родной язык, география и т.д.)” [5]. В до-

полнение к мнению С.П. Тимошенко хочется добавить цитату из Постановления 1931 г., не требующую пояснений: «В работе среди учителей следует руководствоваться указанием, данным Лениным ещё в 1922 году: народный учитель должен быть у нас на такой высоте, на какой он никогда не стоял, не стоит и не может стоять в буржуазном обществе»¹⁷. Считаем, что сегодня эта мысль должна быть положена в основу идей развития не только школы, но и вузов.

Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» завершило эксперимент по использованию Дальтон-метода. В Постановлении даётся следующее обоснование этого решения: «Однако, несмотря на указание ЦК о том, что ни один метод не может быть признан основным и универсальным методом учёбы, в практике работы школ получил распространение как основной так называемый Дальтон-метод («лабораторно-бригадный метод»), который сопровождался организацией постоянных и обязательных бригад, приведших к извращениям в виде обезлички в учебной работе, к снижению роли педагога и игнорированию во многих случаях индивидуальной учёбы каждого учащегося. ЦК ВКП(б) предлагает Наркомпросам ликвидировать эти извращения лабораторно-бригадного метода»¹⁸.

Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» прекратило эксперимент с внедрением в советскую школу идей и практики педологии. В документе чётко объяснены причины этого решения: «ЦК ВКП(б) устанавливает, что Наркомпросы допустили извращения в руководстве школой, выразившиеся в массовом насаждении в школах

¹⁷ Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе» // Национальная электронная библиотека (НЭБ). URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_2649658/ (дата обращения 07.11.2024).

¹⁸ Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» // Национальная электронная библиотека (НЭБ). URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_009296658/ (дата обращения 07.11.2024).

так называемых «педологов» и передовыми им важнейших функций по руководству школой и воспитанию учащихся...Создание в школе, наряду с педагогическим составом, организации педологов, независимой от педагогов, имеющей свои руководящие центры... раздробление учебной и воспитательной работы между педагогами и педологами при условии, что над педагогами был учинён контроль со стороны звена педологов, – всё это не могло не снижать на деле роль и ответственность педагога за постановку учебной и воспитательной работы, не могло не создавать фактическую бесконтрольность в руководстве школой, не могло не нанести вреда всему делу советской школы.

Этот вред был усугублён характером и методологией педологической работы в школе. Практика педологов, протекавшая в полном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась в основном к ложно-научным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т. п... Ребёнку 6-7 лет задавались стандартные казуистические вопросы, после чего определялся его так называемый «педологический» возраст и степень его умственной одарённости. Всё это вело к тому, что всё большее и большее количество детей зачислялось в категории умственно отсталых, дефективных и «трудных». Только пренебрежением Наркомпросов к руководству педагогической наукой и практикой можно объяснить тот факт, что антинаучная и невежественная теория отмирания школы продолжала до последнего времени пользоваться признанием в Наркомпросах, и её адепты в виде недоучившихся педологов насаждались во всё более и более широких масштабах¹⁹.

Постановления ЦК ВКП(б) были выполнены, и к концу 1930-х гг. XX века в СССР сформировалась новая средняя школа на ос-

нове традиций реальных училищ и гимназий Российской Империи. Причём необходимо отметить, что была воплощена в жизнь родившаяся в середине XIX века идея превращения классических и реальных гимназий в единый тип среднеобразовательной школы. Отличительной чертой советской школы стала массовость, политехничность и эффективность. Именно в таком виде советская средняя школа получила мировую известность. Аналогичное заключение можно найти в книге С.П. Тимошенко: «После хаоса, порождённого революционным экспериментаторством, традиционная система была восстановлена. ... Можно признать, что реальные достижения советской власти в области образования были связаны не с революционными экспериментами, а с восстановлением старых образовательных традиций (прежде всего – в области естественно-научного и инженерного образования) при расширении «социальной базы» образования» [5].

2. О вузовской подготовке. Как было отмечено выше, в первые десятилетия советской власти эксперименты в первую очередь затронули школу. Высшее техническое образование в значительной мере оставалось в стороне от этих процессов. Однако в конце 20-х гг. прошлого века сложная международная обстановка потребовала ускоренной индустриализации страны. Начало индустриализации положил июльский пленум ЦК ВКП(б) 1928 г. Постановление ЦИК СССР и СНК СССР от 13 января 1930 г. «О подготовке технических кадров для народного хозяйства Союза ССР» определило задачу: «Расширить сеть высших индустриально-технических и сельскохозяйственных учебных заведений с резко выраженной специализацией по определённым отраслям и с сокращёнными сроками обучения, установив этот срок в три года. Предельный срок обучения во всех остальных индустриально-технических и сельскохозяйственных высших учебных за-

¹⁹ Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» // Исторические материалы. URL: <https://istmat.org/node/18393> (дата обращения 07.11.2024).

ведениях установить в четыре года»²⁰. Постановление от 23 июля 1930 г. ЦИК и СНК СССР «О реорганизации вузов, техникумов и рабфаков» стало основой для построения новой системы, при которой вузы стали готовить специалистов для отдельных отраслей народного хозяйства и для конкретных промышленных производств. Крупные вузы были разделены на отраслевые институты. Например, Ленинградский политехнический институт был разделён на 10 институтов. Со свойственным эпохе революционному романтизмом была сделана попытка превратить высшую школу в цех по массовой подготовке кадров для промышленности. Расширение выпуска дипломированных инженеров было достигнуто, в том числе и за счёт «оптимизации» процесса обучения. Дисциплины, которые ранее обеспечивали фундаментальность образования, называли непрофильными и исключили из учебных программ. За счёт этого в большинстве случаев продолжительность подготовки инженеров была сокращена до 3–4 лет. Фундаментальность образования была принесена в жертву массовости и практикоориентированности [2]. Очень быстро, уже к концу первой пятилетки, выяснилось, что качество массово выпускаемых технических специалистов по коротким трёх-четырёхлетним программам не соответствует потребностям быстро расширяющегося и усложняющегося промышленного производства. Это было признано на государственном уровне. 23 июня 1936 г. вышло историческое Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой». В нём констатировалось, что «состояние подготовки кадров в

высшей школе всё ещё остаётся неудовлетворительным. Уровень обучения в ряде высших учебных заведений немногим отличается от уровня техникумов. В условиях, когда «кадры, овладевшие техникой, решают всё», к высшим учебным заведениям должны быть предъявлены новые, более высокие требования, обеспечивающие подготовку высококвалифицированных, политически воспитанных, всесторонне образованных и культурных кадров, обладающих «знанием всех тех богатств, которые выработало человечество», и способных полностью освоить новейшие достижения науки, использовать технику до дна и по-большевистски связать теорию с практикой, сочетать производственный опыт с наукой»²¹.

Академик А.Ф. Иоффе тогда так прокомментировал Постановление 1936 г.: «В эпоху, когда кадры, овладевшие техникой, получили решающее значение, перед высшей школой стали новые задачи – не только усвоение определённых знаний, но и инициатива в подъёме нашей техники на высшую ступень. Уже глубокий анализ современного состояния высшей школы, развёрнутый в постановлении партии, указывает направление необходимого поворота: повышение научного уровня, навыки самостоятельной работы, действительная связь теории и практики – вот черты новой высшей школы. Можно не сомневаться, что советская высшая школа даст инженеров, не только знающих технику, но способных её перестроить»²². Таким образом, Постановление 1936 г. отменило почти все постреволюционные преобразования и восстановило традиции имперской русской инженерной школы,

²⁰ Постановление ЦИК СССР и СНК СССР от 13 января 1930 г. «О подготовке технических кадров для народного хозяйства Союза ССР» // Исторические материалы. URL: <https://istmat.org/node/49337> (дата обращения 07.11.2024).

²¹ Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 г. «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» // Исторические материалы. URL: <https://istmat.org/node/46163> (дата обращения 07.11.2024).

²² Газета «Индустриальный» № 61 (193) от 26 июня 1936 г. // Национальная электронная библиотека (НЭБ). URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_011717271/ (дата обращения: 07.11.2024).

в том числе срок подготовки инженера снова стал составлять от пяти до шести лет.

Анализируя трансформации инженерного образования, видим, что они не имели идеологической составляющей, свойственной революционным экспериментам со школой, а соответствовали актуальным задачам, которые решались на разных этапах индустриализации страны. В начале индустриализации СССР закупал большое количество иностранной техники и срочно требовались специалисты, которые могли её обслуживать. Заметим, что аналогичную задачу Россия решала и в начале XXI века. Главной задачей инженеров в эти периоды было не создание своей техники, а эксплуатация иностранной. Фундаментальность образования для этого не требуется. Поэтому вполне логично появились ускоренные, трёх-четырёхгодичные программы подготовки инженеров по обслуживанию техники в СССР и программы бакалавриата в Российской Федерации. В СССР переход на массовые, сокращённые, практико-ориентированные программы позволил в кратчайшие сроки создать кадровую базу начального периода индустриализации и перейти к решению главной задачи – кадрового обеспечения технологического суверенитета страны (к сожалению, эту же задачу мы решаем и сегодня). Поэтому и тогда, и сегодня экономикой стали востребованы в большом объёме кадры, способные создавать инновационную технику. Традиции русской инженерной школы рождают уверенность в решении поставленной задачи.

В Советском Союзе эксперименты по сокращению сроков подготовки инженеров проводились ещё два раза. Рассмотрим их. Наиболее показательным является пример с сокращением сроков обучения в вузах, обусловленный началом Великой Отечественной войны. Приказом Комитета по Делах Высшей школы при Совнаркоме СССР от

1 июля 1941 г. были сокращены сроки обучения в вузах. Но уже меньше чем через год, 18 июня 1942 г. СНК СССР принял Постановление № 971 «О сроке обучения в вузах», в котором определил: *«Отменить решение Комитета по Делах Высшей школы при Совнаркоме СССР о сокращении срока обучения в вузах с пятилетним обучением до 3 с половиной лет и в вузах с четырёхлетним обучением до 3-х лет как неправильное. Указать председателю Комитета по Делах Высшей Школы при Совнаркоме СССР тов. Кафтанову С.В., что он не имел права самостоятельно, без разрешения ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР сокращать сроки обучения в вузах»*²³. Считаем, что комментарии здесь излишни.

Третья и последняя попытка сократить срок подготовки в вузах в СССР была осуществлена за пять месяцев до отставки Н.С. Хрущёва. В качестве основания для сокращения срока подготовки Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 21 мая 1964 г. № 459 «О сроках подготовки и улучшении использования специалистов с высшим и средним специальным образованием» указало рост в вузах количества обучающихся, имеющих опыт производственной работы. Но необходимо отметить, что сроки подготовки были сокращены для всех студентов, в том числе и для не имеющих опыта производственной работы. Менее чем через год Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 мая 1965 г. № 431 «О сроках обучения по некоторым специальностям в высших и средних специальных учебных заведениях» были восстановлены проверенные историей традиционные сроки инженерной подготовки российского инженера. Текст Постановления комментариев не требует: *«Установить срок очного обучения в высших учебных заведениях 5 лет 6 месяцев по группам специальностей*

²³ Постановление СНК СССР от 18 июня 1942 г. № 971 «О сроке обучения в вузах // ФГБУ «Президентская библиотека имени Б.Н. Ельцина. URL: <https://www.prlib.ru/item/1350619> (дата обращения: 07.11.2024).

согласно приложению № 1 (инженерно-физическая, физико-химическая; кибернетика, радиоэлектроника и приборостроение; динамика и прочность машин, кораблестроение и авиастроение; судовождение на морских путях; архитектура). Перечень специальностей каждой группы устанавливается Министерством высшего и среднего специального образования СССР. В высших учебных заведениях, перечисленных в приложении № 2, в которых большинство студентов обучается по оборонным или наиболее сложным специальностям, установить срок очного обучения 5 лет 6 месяцев»²⁴. В приложении 2 выделены 20 вузов СССР. Многие из этих вузов сейчас находятся в России, и им предоставлено право самостоятельно устанавливать образовательные стандарты. Среди них МГТУ им. Н.Э. Баумана, МАИ, МИФИ, МФТИ, МЭИ, МАРХИ, МИРЭА, СПбПУ, СПбГМТУ, ИТМО, ГУАП, ЛЭТИ, КАИ. Сегодня при обсуждении вопросов развития инженерного образования (да и высшего образования в целом) существенное внимание уделяется его структурным уровням и срокам обучения. Решающее значение, однако, имеет содержательное наполнение образовательной программы в единстве с условиями и возможностями её освоения, а оптимальный срок для этого должен определяться с учётом научно обоснованной позиции профессионального сообщества и наших традиций и опыта. Во всяком случае, вряд ли есть основания полагать, что четырёхлетний период подготовки может считаться в основном достаточным, чтобы говорить о наличии профессиональной квалификации, но проводимые градации по определению уровня квалификации не должны быть слишком усложнены, должны быть понятны и работодателям, и обществу.

3. О подготовке и аттестации кадров высшей квалификации. При создании новой, национально ориентированной системы

высшего образования России необходимо учитывать вопросы подготовки и аттестации кадров высшей квалификации. Этот вопрос подробно рассмотрен авторами в статьях «Учёные и профессиональные степени в России: по спирали развития» [12] и «Кандидат инженерии» – учёная степень, востребованная временем». [13]. Система подготовки и аттестации кадров высшей квалификации развивалась как элемент системы народного образования России. Советская система, пройдя через череду экспериментов 1920-х гг., сохранила и развила самобытные, уникальные особенности имперской системы аттестации научных кадров.

Заключение

Подводя итог вышеизложенному, тезисно выделим фундаментальные основы, на которых базировалась всемирно известная российская и советская система инженерного образования.

Тезис 1. Советская система образования была основана на традициях системы народного просвещения Российской Империи. Постреволюционные эксперименты по отказу от традиций отечественного образования и внедрению модных западных методик привели к негативным последствиям и были прекращены.

Тезис 2. В Российской Империи и в СССР обеспечивалось единство образовательного пространства страны.

Тезис 3. Все уровни образования – от дошкольного до аспирантуры – были преемственны и составляли единую систему. Для повышения качества подготовки на любом из уровней требовалось повышать качество подготовки на всех остальных. Формирование инженера начинается с воспитания и обучения в семье и школе.

Тезис 4. Физико-математическая и естественно-научная подготовка высокого уров-

²⁴ Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 мая 1965 г. № 431 «О сроках обучения по некоторым специальностям в высших и средних специальных учебных заведениях» // Консультант плюс. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=19470#TKKbQVUc6knuVwd5> (дата обращения 07.11.2024).

ня являлась обязательной во всех типах школ (гимназиях и реальных училищах Российской Империи, школах СССР).

Тезис 5. Главными задачами технических вузов являлись: «Обучение–Воспитание–Наука». Обучение – подготовка высококвалифицированных специалистов. Воспитание – воспитание гражданина и патриота. Наука – развитие науки и технологий и использование результатов в учебном процессе.

Тезис 6. Российского инженера отличала способность решать сложные нестандартные инженерные и организационные задачи широкого спектра. Такой результат достигался за счёт оптимального сочетания фундаментальности и практикоориентированности при их подготовке.

Тезис 7. Срок подготовки инженера составлял от 5 до 6 лет (в зависимости от сложности специальности). Эксперименты с сокращением срока подготовки инженера прекращались из-за снижения качества подготовки. В целях эффективного использования интеллектуального потенциала ведущих вузов срок подготовки в них по инженерным специальностям увеличивался на 6 месяцев. За установленный срок подготовки студент получал высшее образование высшего уровня.

Тезис 8. Советская система сохранила и развила самобытные, уникальные особенности имперской системы аттестации научных кадров. Её уникальные особенности:

- единство и высочайший уровень требований;
- государственный контроль;
- государственный статус научных степеней;
- уравновесность (кандидат наук, доктор наук) научных степеней.

Тезис 9. Государством поддерживались высокий статус и уважение к труду учителя, преподавателя вуза и инженера.

Эти тезисы были рассмотрены и одобрены на заседании Координационного совета Минобрнауки России по области образования «Инженерное дело, технологии и тех-

нические науки» в рамках круглого стола Комитета по науке и высшему образованию Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации на тему «Совершенствование качества и повышение престижа инженерного образования в Российской Федерации» 17 июня 2024 г., а также в рамках круглого стола Ассоциации технических университетов на тему «Подготовка инженерных и научных кадров для решения задач научно-технологического развития страны» 18 сентября 2024 г.

Надеемся, что приведённые выше тезисы будут полезны при создании новой национально ориентированной системы инженерного образования России.

Литература

1. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Гришина Н.С. Инженерное образование в России: с великой историей в великое будущее: монография. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. 231 с. DOI: 10.18720/SPBPU/2/i24-184
2. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Гришина Н.С. Инженерное образование: Исторические трансформации и открытые возможности. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2023. 119 с. ISBN: 978-5-7422-8162-7. EDN: WDNIAC.
3. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Актуален ли перевод российского инженерного образования на американскую систему Liberal Arts? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 47–59. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-47-59
4. Кабышев С.В. Образование как ценностно-смысловая основа российской государственности: вопросы научной ориентации развития // Педагогика. 2023. Т. 87. № 11. С. 16–21. EDN: DAVHUK.
5. Тимошенко С.П. Инженерное образование в России: пер. с англ. В.И. Иванова-Дятлова; под ред. Н.Н. Шапошникова. Люберцы: ПИК ВИНТИ, 1997. 84 с. URL: <http://stroymech.stu.ru/study/Timoshenko.pdf> (дата обращения 07.11.2024).
6. Сапрыкин Д.А. История инженерного образования в России, Европе и США: развитие институтов и количественные оценки // Вопросы истории естествознания и техники. 2012. № 4. С. 51–90. EDN: PHCVTZ.

7. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Анализ отечественного опыта развития инженерного образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1. С. 151–162. EDN: YMVEVE.
8. Сапрыкин Д.А. Инженерное образование в России: История, концепция, перспектива // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 125–137. EDN: OOGUEL.
9. Никольский В.С. «Обучение служением» или “Service Learning”? Дискуссия о концептуальных основаниях педагогического подхода // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 84–94. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-94
10. Круская Н.К. К вопросу о программах политехнической школы // Педагогические сочинения: в 6 т. / гл. ред. А.М. Арсеньев. М.: Педагогика, 1978. Т. 2. С. 112–119.
11. Помелов В.Б. Недолгий век отечественной педологии // Вестник Вятского государственного университета. 2018. № 1. С. 89–96. EDN: YVHRKU.
12. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Гришина Н.С. Учёные и профессиональные степени в России: по спирали развития // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 48–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-48-66
13. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н. «Кандидат инженерии» – учёная степень, востребованная временем // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 109–121. EDN: ZOWUIZ.

Статья поступила в редакцию 09.12.2024

Принята к публикации 10.01.2025

References

1. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Grishina, N.S. (2024). *Engineering Education in Russia: From a Great History to a Great Future*. St. Petersburg: Polytech-press, 231 p., doi: 10.18720/SPBPU/2/i24-184
2. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Grishina, N.S. (2024). *Engineering Education: Historical Transformations and Open Opportunities*. St. Petersburg: Polytech-press, 119 p. Available at: <https://ksid.spbstu.ru/userfiles/files/KNIGA-Inzhenernoe-obrazovanie-istoricheskie-transformatsii-i-otkrytie-vozmozhnosti-2023.pdf> (accessed 07.11.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
3. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I. (2021). Is the Transfer of Russian Engineering Education to the American Liberal Arts System Relevant? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 47-59, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-47-59 (In Russ. abstract in Eng.).
4. Kabyshev, S.V. (2023). Education as a Value-Semantic Basis of Russian Statehood: Issues of Scientific Orientation of Development. *Pedagogika = Pedagogy*. Т. 87, no. 11, pp. 16-21. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54912884> (accessed 07.11.2024) (In Russ. abstract in Eng.).
5. Timoshenko, S.P. (1959). *Engineering Education in Russia*. New York, Toronto, London: Mc GRAWHILL Book Company, Inc., 49 p. (Russian translation, Lyubertsy: PIK VINITI, 1997. Publ., 84 p.).
6. Saprykin, D.L. (2012). History of Engineering Education in Russia, Europe and the United States: The Development of Institutions and Quantitative Assessments. *Voprosy istorii estestvoznaniya i tekhniki = Studies in the History of Science and Technology*. No. 4, pp. 51-90. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18146934_60223672.pdf (accessed 07.11.2024) (In Russ.).
7. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I. (2018). Russian Experience in Engineering Education Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1 (219), pp. 151-162. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32334343_31475198.pdf (accessed 07.11.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
8. Saprykin, D.L. (2012). Engineering Education in Russia: History, Concept, Perspective. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 125-137. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17285602_40265633.pdf (accessed 07.11.2024) (In Russ.).

9. Nikolskiy, V.S. (2024). "Obuchenie Sluzheniem" or "Service Learning"? A Discussion on the Conceptual Foundations of the Pedagogical Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 84-94, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-94 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Krupskaya, N.K. (1978). K voprosu o programmakh polittehnicheskoi shkoly. *Pedagogicheskie sochinenia* [On the Issue of Polytechnic School Programs. Pedagogical Essays]. Moscow: Pedagogy, Vol. 2, pp. 112–119.
11. Pomelov, V.B. (2018). Short-lived Century of Russian Pedology. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta = Herald of Vyatka State University*. No. 1, pp. 89-96. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32764925_46069161.pdf (accessed 07.11.2024) (In Russ.).
12. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Grishina, N.S. (2022). Scientific and Professional Degrees in Russia: Developing Traditions into the Future. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 48-66, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-48-66 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kiseleva, K.N. (2017). The Candidate Engineering Academic Degree Required Now. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (216), pp. 109-121. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32334343_31475198.pdf (accessed 07.11.2024) (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 09.12.2024
Accepted for publication 10.01.2025*



**Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2023, без самоцитирования**

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,823
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	2,999
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,979
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,799
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	2,075
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,714
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,425
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,652
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,583
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,531
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,287
ПЕДАГОГИКА	0,027

Проблемы кадрового обеспечения научно-технологического развития России в свете формирования новой Стратегии развития образования до 2040 года

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-30-41

Караева Евгения Владимировна – канд. физ.-мат. наук, заместитель проректора, исполнительный директор Ассоциации классических университетов России, Scopus Author ID: 6603782815, karavaevamsu@mail.ru

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1

Маландин Владимир Владимирович – канд. истор. наук, доцент, директор Учебно-научного центра приоритетных исследований и проблем подготовки научно-педагогических кадров, Scopus Author ID: 57190189742, vv.malandin@mpgu.su

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, М. Пироговская ул., 1/1

Аннотация. Новые глобальные вызовы, вставшие перед Российской Федерацией в последние годы, подняли на беспрецедентно высокий уровень запрос на достижение технологического лидерства и переход на модель устойчивого научно-технологического развития. Особое место в преодолении указанных вызовов занимает подготовка исследователей и разработчиков высшей квалификации. Настоящая работа посвящена анализу открытых данных о кадровом обеспечении российской науки и эффективности программ аспирантуры, выявлению болевых точек, которые необходимо учесть при разработке Стратегии развития образования до 2040 года, обсуждению ряда предлагаемых «новаций» в реализации программ аспирантуры в новой национальной системе образования.

Ключевые слова: научно-техническое развитие, стратегия высшего образования, аспирантура, кадры российской науки, молодые учёные

Для цитирования: Караева Е.В., Маландин В.В. Проблемы кадрового обеспечения научно-технологического развития России в свете формирования новой Стратегии развития образования до 2040 года // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 30–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-30-41

Problems of Staffing for the Scientific and Technological Development of Russia in the Light of the New Education Development Strategy Formation until 2040

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-30-41

Evgeniya V. Karavaeva – Cand. Sci. (Phys.-Math.), Deputy Vice-Rector, Executive Director of the Association of the Classical Universities in Russia (ACUR), Scopus Author ID: 6603782815, karavaevamsu@mail.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, Leninskiye Gory, Moscow, 1199911, Russian Federation

Vladimir V. Malandin – Cand. Sci. (History), Director of the Scientific Center of High-Priority Studies and Academic and Teaching Personnel Training, Scopus Author ID: 57190189742, vv.malandin@mpgu.su

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Address: 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The new global challenges facing the Russian Federation in recent years have raised the demand for technological leadership and the transition to a model of sustainable scientific and technological development to an unprecedented high level. The professional education of highly and highly qualified researchers and developers takes the special place in overcoming these challenges. Being directly involved in the development of the Strategy of Education development until 2040, the authors note that the developers clearly underestimate the depth of the problem of staffing Russian science and the need for a systematic solution to issues related to the training of scientific and scientific-pedagogical personnel in graduate school. This paper is devoted to the analysis of open data on the state of human resources in Russian science and the effectiveness of postgraduate programs, as well as to the discussion of several proposed “innovations” in the implementation of postgraduate programs in the new national education system.

Keywords: scientific and technical development, strategy of higher education, postgraduate studies, Russian science personnel, young scientists

Cite as: Karavaeva, E.V., Malandin, V.V. (2025). Problems of Staffing for the Scientific and Technological Development of Russia in the Light of the New Education Development Strategy Formation until 2040. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 30-41, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-30-41 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Достижение технологического лидерства и переход на модель устойчивого научно-технологического развития определены в качестве Национальных целей Российской Федерации. Особое место в достижении указанных целей занимает кадровое обеспечение сферы исследований

и разработок. Формируемая в настоящее время Стратегия развития образования до 2040 года (далее – Стратегия образования 2040), к непосредственным разработчикам которой относятся и авторы настоящей статьи, должна опереться на глубокий анализ текущего состояния кадрового потенциала российской науки и учесть вы-

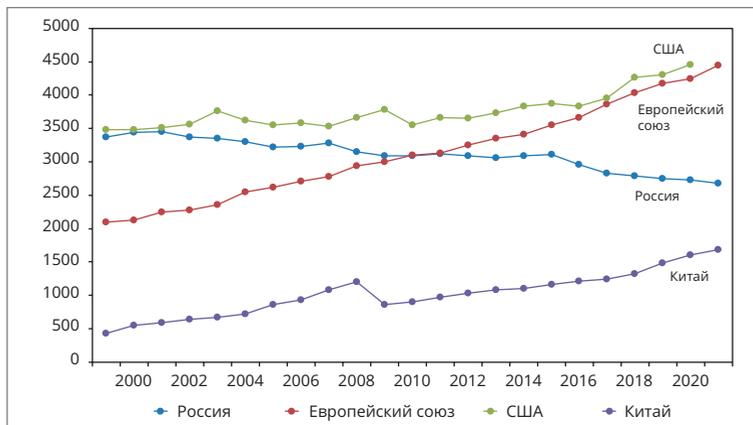


Рис. 1. Динамика численности профессиональных исследователей (в расчёте на 1 млн населения) в США, Евросоюзе, России и Китае в период 1999–2021 гг., человек (по данным World Data Bank)
 Fig 1. The dynamics of the number of professional researchers (per 1 million population) in the USA, the European Union, Russia and China in the period 1999–2021, people (according to the World Data Bank)

явленные проблемы в системе подготовки исследователей и разработчиков, особенно в подготовке кадров высшей квалификации в аспирантуре.

Анализ данных

С момента распада СССР официальная статистика фиксирует неуклонное снижение общего числа людей, профессионально занимающихся в России научными исследованиями и разработками, при этом снижается и доля учёных молодого возраста. Приведённые на рисунках 1 и 2 данные международной¹ и российской статистики² показывают, что несмотря на предпринятые в последние годы усилия остановить эти процессы пока не удалось.

Современные исследователи выделяют целый спектр проблем, связанных с кадровым обеспечением науки в контексте реализации государственной политики в области науки и передовых технологий: 1) отмечается общее ежегодное сокращение численности персонала, необходимого для реализации модели инновационной экономики

[1; 2]; 2) фиксируется глубокая деформация возрастной структуры кадров (нехватка учёных среднего возраста) и нарастание неравномерности подготовки высококвалифицированных специалистов по отраслям науки – смещение интересов от технических в сторону экономических, гуманитарных профессий и др. [2; 3]; 3) отмечается отсутствие мотивации у выпускников вузов посвятить себя науке в своей стране, остро стоит проблема «утечки умов» в научно-исследовательской сфере [2–4].

В качестве одной из основных причин снижения кадрового потенциала российской науки исследователи указывают отсутствие целостной, последовательной и методологически обоснованной системы подготовки специалистов с требуемыми исследовательскими компетенциями [1–3]. Особенно часто отмечается многолетнее невнимание государства к вопросам подготовки научных кадров в аспирантуре и, как следствие, кратное снижение эффективности аспирантуры в решении вопросов кадрового обеспечения науки [2; 3; 5].

¹ Базы данных Всемирного банка (World Data Bank). URL: <https://datacatalog.worldbank.org/> (дата обращения: 15.01.2025).

² Сведения о выполнении научных исследований и разработок, итоги статнаблюдения по форме № 2-наука. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/science> (дата обращения: 15.01.2025).

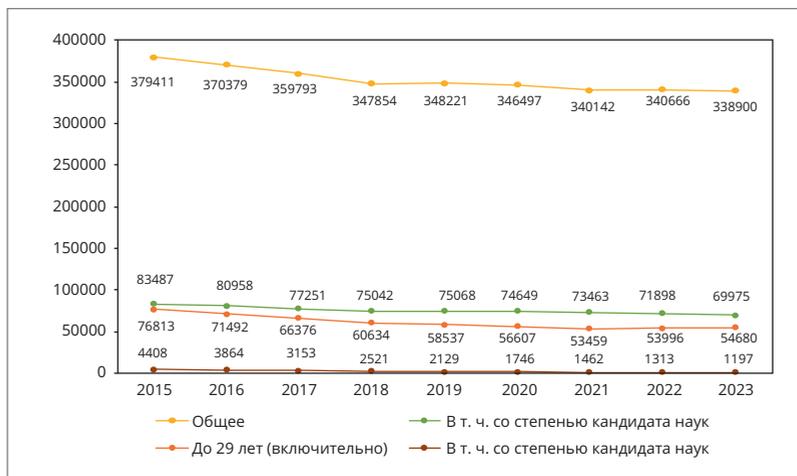


Рис. 2. Численность исследователей, выполнявших научные исследования и разработки (2015–2023 гг.), человек (по данным Росстата, форма № 2-наука)

Fig 2. The number of researchers who carried out research and development (2015-2023), people (according to Rosstat, form No. 2-Science)

В 2016 году была утверждена Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (далее – СНТР 2016)³, призванная среди прочего преодолеть негативные тенденции в подготовке кадров в научно-технологической сфере. В ряде исследований были проанализированы ход реализации СНТР 2016 и её промежуточные результаты, в том числе было отмечено, что, несмотря на реализацию Стратегии, сохраняются следующие негативные тенденции: 1) ежегодно снижается численность кадров, занятых в сфере науки и технологий [6–8]; 2) нарастает возрастной, предметный, секторальный и региональный дисбаланс корпуса российских исследователей [6; 7; 9; 10]; 3) не решается задача существенного повышения престижа работы в науке и образовании [7; 11].

Анализируя результаты выполнения СНТР 2016, стоит обратить внимание на вы-

воды Счётной Палаты Российской Федерации, опубликованные по результатам проведённого в 2020 году специального экспертно-аналитического мероприятия «Определение основных причин, сдерживающих научное развитие в Российской Федерации: оценка научной инфраструктуры, достаточность мотивационных мер, обеспечение привлекательности работы ведущих учёных»⁴. В данном материале отмечено, что с 1990 года в России возникла и устойчиво сохраняется тенденция уменьшения числа научно-исследовательских организаций, конструкторских бюро, проектных и проектно-исследовательских организаций, промышленных предприятий и одновременного роста числа высших учебных заведений. Счётная Палата сделала вывод, что больше всего в стране исчезло организаций, специализирующихся на внедрении результатов научной деятельности. В подтверждение данного вывода Счёт-

³ Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 01.12.2016 № 642). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 15.01.2025).

⁴ Отчёт о результатах экспертно-аналитического мероприятия «Определение основных причин, сдерживающих научное развитие в Российской Федерации: оценка научной инфраструктуры, достаточность мотивационных мер, обеспечение привлекательности работы ведущих учёных». URL: <https://ach.gov.ru/upload/iblock/89d/89d7d756dab6d050a260ecc55d3d5869.pdf> (дата обращения: 15.01.2025).

ной Палаты приведём официальные данные Росстата (раздел «Наука, инновации и технологии»). В период с 2000 по 2023 год число научно-исследовательских организаций уменьшилось с 2686 до 1517 (в том числе конструкторских организаций – с 318 до 236), проектных и проектно-изыскательских – с 85 до 15. Одновременно число образовательных организаций высшего образования, осуществляющих научные исследования, существенно возросло⁵.

Из выводов Счётной Палаты и приведённой статистики можно заключить, что в постсоветское время существенно изменилась институциональная структура организации научных исследований и разработок (научная инфраструктура), причём вектор ожиданий государства в этой части значительно сместился в сторону «вузовской» науки. В сегодняшней ситуации этот факт является серьёзным вызовом для системы высшего образования, который должен быть учтён при формировании Стратегии образования 2040.

Разрабатывая Стратегию образования 2040 и определяя показатели эффективности её реализации в части достижений вузовской науки, необходимо учитывать, что большинство образовательных организаций высшего образования, не относящихся к числу «ведущих вузов» (количество вузов, включаемых в группу «ведущие» не превышает 40), при современном положении нормативно-правового, финансового и материально-технического обеспечения их образовательной и научной деятельности, не имеют реальной возможности проводить исследования и разработки полного цикла. Среди основных причин такой ситуации назовём основные: 1) в штатном расписании обычной (не «ведущей») образовательной организации высшего образования практически нет ставок научных сотрудников (так, согласно статистическим данным по форме № 2-наука на

одну организацию высшего образования, не входящую в группу «ведущие», приходится в среднем 30 человек, занимающихся исследованиями и разработками, включая научных работников и вспомогательный персонал); создание «штатной» инфраструктуры в вузе, содействующей коммерциализации полученного научного результата, также является для вузов непростой задачей; 2) предполагается, что научными исследованиями и разработками в вузе должны заниматься сотрудники, относящиеся к профессорско-преподавательскому составу (ППС), однако действующая в настоящее время система финансирования образовательной деятельности вынуждает вузы загружать преподавателей по максимально разрешённому нормативу (900 часов в год), причём, как правило, эти часы рассчитываются исключительно на аудиторную (так называемую «голосовую») нагрузку; при такой нагрузке преподаватели вузов практически не имеют времени заниматься научными исследованиями; 3) многочисленные «волны» оптимизации вузов и внутривузовских структур, прошедшие за последние годы, привели к тому, что в значительной части вузов (в первую очередь, региональных) утрачены кафедры по основным научным направлениям (в том числе по направлениям, относящимся к приоритетам СНТР), что, безусловно, привело к значительному ослаблению уровня проводимых научных исследований в вузах, лишило аспирантов и магистров доступных площадок для научной коммуникации, способствовало разрушению научных школ; 4) постоянное снижение объёма бюджетных мест (контрольных цифр приёма – КЦП), выделяемых на программы аспирантуры и магистратуры в региональные университеты (даже по приоритетным направлениям науки), послужило основной причиной утраты региональными университетами многих научных школ.

⁵ Сведения о выполнении научных исследований и разработок, итоги статнаблюдения по форме № 2-наука. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/science> (дата обращения: 15.01.2025).

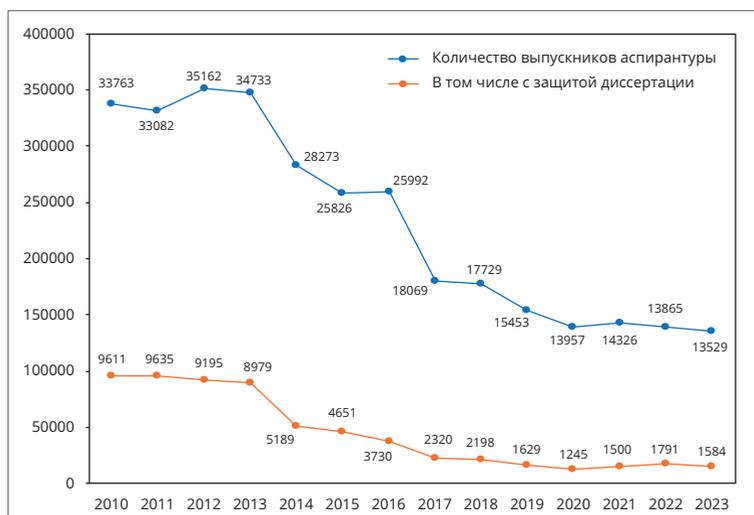


Рис. 3. Выпуск аспирантов (общее число по РФ), в том числе защитивших кандидатские диссертации (2010–2023), человек (по данным Росстата, форма 1-НК)

Fig 3. Graduate students (total number in the Russian Federation), including those who defended their PhD theses (2010–2023), people (according to Rosstat, form 1-NK)

Перейдём к рассмотрению ситуации, сложившейся в последние 15 лет в системе подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. Авторы уже отмечали в 2022 году [12], что устойчивая тенденция на снижение кадрового потенциала российской науки в значительной степени обусловлена недооценкой государством роли института аспирантуры в решении задачи непрерывного воспроизводства квалифицированных научных кадров. Такая недооценка привела к тому, что с 2010 по 2020 год число бюджетных мест, выделенных научным и образовательным организациям на реализацию программ аспирантуры, снизилось в 2 раза. Начиная с 2020 года, объём КЦП, выделяемый на программы аспирантуры, начал понемногу расти, но до сих пор ещё не достиг объёмов, выделявшихся даже в 2010 году. При этом дисбаланс распределения КЦП в региональном разрезе в значительной мере только усилился (об этом пойдёт речь далее).

Начиная с 2014 года, аспирантура была ввергнута в недальновидную реформу, развившуюся в законодательном переводе её из статуса программы послевузовского об-

разования в статус программы 3-го уровня высшего образования с соответствующей атрибутикой – государственными образовательными стандартами, государственной аккредитацией, перегруженным учебным планом, государственной итоговой аттестацией и выдачей диплома «Исследователь. Преподаватель-исследователь», который не вписался в Национальную систему квалификаций и до сих пор является документом, не дающим выпускникам аспирантуры никаких дополнительных преференций на рынке труда.

Эффективность российской аспирантуры, которая выражается в доле выпускников, защитивших диссертации на соискание учёной степени кандидата наук, начиная с 2013 года стремительно падает. Статистические данные показывают, что число выпускников аспирантуры, защитивших диссертации в 2023 году, по сравнению с 2010 годом сократилось в 6 раз (Рис. 3).

Следует обратить внимание на то, что неуклонно падает и ежегодное общее число выпускников аспирантуры. Так, в 2023 году из аспирантуры было выпущено в 2,5 раза меньше выпускников, чем в 2010 году. Ста-

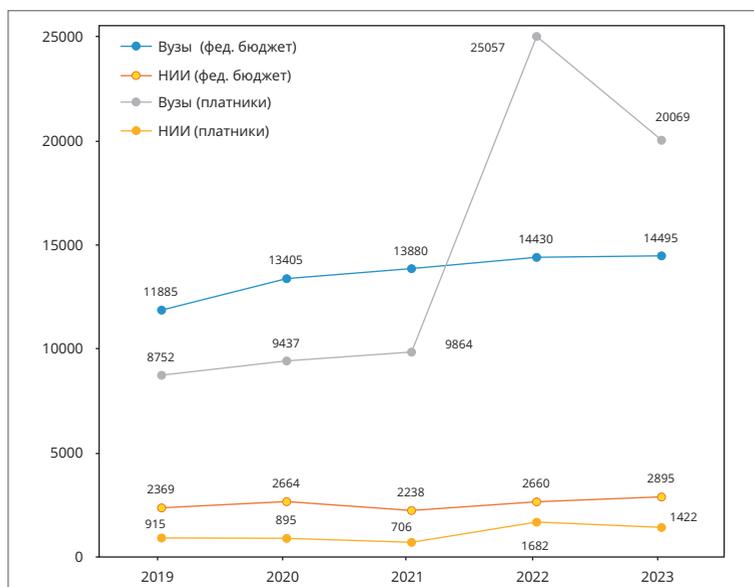


Рис. 4. Приём на программы аспирантуры по типу организаций и источнику финансирования (2019–2023), человек (по данным Росстата, форма 1-НК)

Fig. 4. Admission to postgraduate programs by type of organization and source of funding (2019–2023), person (according to Rosstat, form 1-NK)

статистические данные показывают, что почти половина лиц, поступивших в аспирантуру, отчисляется из неё до завершения программ аспирантуры. Такому положению дел способствует недостаточная мотивированность поступающих в аспирантуру в достижении карьерного роста в исследовательской сфере, в том числе из-за несформированных необходимых исследовательских компетенций на предыдущих уровнях образования, а также реализуемая модель приёма в аспирантуру.

Рассмотрим статистические данные по «структуре» приёма в аспирантуру в самый последний период. На рисунке 4 приведены данные по приёму в аспирантуру с 2019 по 2023 годы в разрезе: образовательные организации, научные организации, приём на места федерального бюджета, приём на платные места.

Из анализа рисунка 4 можно сделать следующие выводы: 1) несмотря на то, что общее число научных организаций примерно в полтора раза превышает общее число

образовательных организаций высшего образования, научные организации получают от государства примерно в 5 раз меньше бюджетных мест в аспирантуру, чем вузы; 2) число «платных» аспирантов, которых ежегодно принимают научные организации, примерно в 2 раза меньше числа «бюджетных» аспирантов (включая 2022 и 2023 годы); 3) количество «платных» аспирантов, которых приняли в 2022 и 2023 годах организации высшего образования, в 1,5 раза превышает количество «бюджетных» аспирантов, принятых за те же годы.

Следует отметить, что согласно статистическим данным 1-НК, только вузы Москвы в 2022 году приняли в аспирантуру 17 271 человек (из которых более 12 тысяч человек – «платники»). Причины резкого увеличения платного приёма в аспирантуру в 2022–2023 годах понятны, но необходимо осознавать, что в 2025–2027 годы следует ожидать существенного ухудшения показателей эффективности аспирантуры вузов Москвы (оцениваемой по доле лиц, завершивших об-

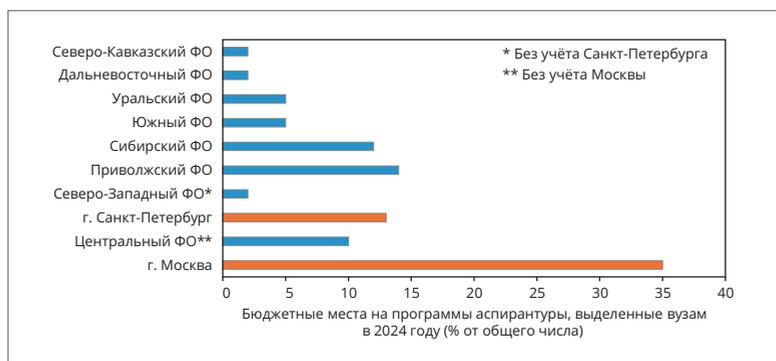


Рис. 5. Распределение доли бюджетных мест в аспирантуру, выделенных на федеральные округа в 2023 году (для образовательных организаций высшего образования) (по данным 1-НК)

Fig. 5. Distribution of the share of budgetary postgraduate places allocated to federal districts in 2023 (for higher education institutions) (according to 1-NK data)

учение от числа лиц, принятых на обучение, и доле выпускников, защитивших кандидатские диссертации).

Обратимся к статистическим данным по приёму в аспирантуру вузов в 2023 году в региональном разрезе. На рисунке 5 приведены доли объёма бюджетных мест в аспирантуру, выделенных вузам в разрезе федеральных округов.

Из приведённой диаграммы видно, что 48% от общего объёма бюджетных мест в аспирантуру пришлось на два города (Москву и Санкт-Петербург). Такая «столицецентрированная» модель распределения государственного заказа на подготовку научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, применяемая в последние годы, очевидно не коррелирует с задачами, которые были поставлены реализуемыми в те же годы СНТР 2016 и Стратегией пространственного развития Российской Федерации⁶.

Необходимо отметить, что в феврале 2024 года была утверждена обновлённая версия Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации⁷ (далее – СНТР

2024). Она определила российскую науку как основу суверенного развития государства и обеспечения безопасности страны, значительно расширила перечень субъектов стратегического планирования в области научно-технического развития, сформулировала перечень больших угроз.

Особенно важным для повышения эффективности вузовской науки и придания нового смысла целевой подготовке исследователей и разработчиков представляется тот факт, что СНТР 2024 ввела понятие «квалифицированного заказчика» как инициатора реализации научного, научно-технического проекта, обеспечивающего формирование научно-технического задания или размещение заказа на проведение научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ, принимающего непосредственное участие в определении и согласовании требований к исполнителям такого проекта, его финансовом обеспечении, мониторинге реализации этого проекта, приёмке его результатов и их внедрении в экономику страны.

До 2030 года и в дальнейшей перспективе в рамках реализации СНТР 2024 заплани-

⁶ Стратегия пространственного развития Российской Федерации до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 13.02.2019 № 207-р). URL: <https://base.garant.ru/72174066/> (дата обращения: 15.01.2025).

⁷ Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 28.02.2024 № 145). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 15.01.2025).

рован переход на новую систему подготовки квалифицированных кадров для высокотехнологичных и наукоёмких секторов экономики, а мониторинг реализации СНТР 2024 в сфере кадрового вопроса будет осуществляться через показатель доли молодых учёных в общей численности исследователей.

Однако, как показал анализ результатов выполнения СНТР 2016 (в части кадрового обеспечения научно-технологической сферы), правильно сформулированные цели и задачи Стратегии ещё не гарантируют успешности её реализации. Поэтому на этапе разработки Стратегии образования 2040 необходимо тщательным образом увязать её цели, показатели эффективности и перечень мероприятий с утверждёнными Национальными целями, а также с показателями эффективности и мероприятиями других Стратегий – в первую очередь СНТР 2024 и новой Стратегией пространственного развития Российской Федерации⁸. Самое пристальное внимание при этом необходимо уделить вопросу значительного укрепления института аспирантуры как основного инструмента кадрового обеспечения науки, в том числе вопросу обеспечения условий для повышения эффективности аспирантуры. В этой связи необходимо отдельно остановиться на уже озвученных предложениях по разделению аспирантуры на «академическую» и «производственную», причём в предположении, что по результатам освоения «производственной» аспирантуры будет присваиваться не учёная степень, а некая другая – за вклад в развитие той профессиональной сферы, в которой специализируется обучающийся. Такой подход не усилит позицию действу-

ющей аспирантуры, а скорее ослабит её, в том числе по причине перераспределения и уменьшения финансовых средств, выделяемых на реализацию программ «академической» (то есть ориентированной на фундаментальные и прикладные исследования) аспирантуры. К тому же описанный вариант «производственной» аспирантуры не соответствует практикам, применяемым в мировой науке.

Рассмотрим успешный опыт реализации «производственной» аспирантуры на примерах Китая и Японии, из которого понятно, что «производственная» аспирантура не должна противопоставляться «академической» аспирантуре, а должна дополнять и усиливать её.

Необходимо отметить, что в основе научно-технической и инновационной политики как Китая, так и Японии лежит система документов стратегического планирования, в том числе отраслевого характера. В Японии принят комплексный пакет мер по укреплению исследовательского потенциала и поддержке молодых учёных, предусматривающий в том числе и возможность реализации разнообразных карьерных путей⁹. В рамках комплексного пакета мер с 2020 по 2029 год Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий и Организацией по развитию новой энергетики и промышленных технологий (*NEDO*) запущена инициатива *YSPYPR*, которая предлагает продолжение исследовательской карьеры аспиранта (после защиты диссертации), но уже не в университете, а в компании. Эта программа выделяет гранты и создаёт условия реализации совместных исследований и других видов деятельности молодыми исследователями и частными компаниями, тем самым формируя кадры и содействуя соз-

⁸ Стратегия пространственного развития Российской Федерации на период до 2030 года с прогнозом до 2036 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 28.12.2024 № 4146-р). URL: <http://government.ru/news/53917/> (дата обращения: 15.01.2025).

⁹ MEXT Япония Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий «Поддержка молодых исследователей». URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201801/detail/1420041_00017.html (дата обращения: 15.01.2025).

данию новых отраслей промышленности в Японии¹⁰.

Такого рода программы распространены и в Китае. Система двойного научного руководства предполагает совместную подготовку молодых исследователей университетами, научными организациями и предприятиями. Аспиранты, имеющие двойное руководство, после окончания теоретического курса в университете завершают исследование в исследовательском институте или на предприятии, а потом возвращаются в университет для защиты диссертации [13]. При таком подходе закономерно и присуждение двух типов учёных степеней – академических и прикладных.

Заключение

При разработке Стратегии образования 2040 и определении показателей её эффективности в качестве одной из основных задач системы высшего образования необходимо определить подготовку кадров высокой и высшей квалификации (7-го и 8-го уровней образовательных квалификаций согласно Международной стандартной классификации образования ЮНЕСКО)¹¹ для кадрового обеспечения реализации задач СНТР 2024 и новой Стратегии пространственного развития Российской Федерации.

Для выполнения такой задачи в первую очередь необходимо:

- реализовать целевую программу по развитию научных (научно-технических) школ в университетах, соответствующих приоритетам СНТР 2024 (в пространственном и отраслевом разрезе);
- создать необходимые финансовые, материально-технические и кадровые условия, в том числе с использованием ресурсов «квалифицированного заказчика» для существенного повышения эффективности программ

аспирантуры, считая при этом основной целью аспиранта – подготовку к защите научно-квалификационной работы (диссертации);

- создать организационно-методические основы для формирования и постоянной актуализации квалифицированного запроса на «перспективные» компетенции в научно-технологической сфере, которые необходимы для реализации адресной «опережающей» подготовки кадров, способных обеспечить Национальные цели развития;
- создать и внедрить новую модель распределения государственного задания (контрольных цифр приёма) на подготовку специалистов высокой квалификации (специалистов, магистров) и высшей квалификации (аспирантов) в пространственном и отраслевом разрезе, которая будет ориентирована на актуальные и долгосрочные запросы российской экономики при инновационной модели развития;
- решить вопрос о формализации требований к научному и сопряжённым с ним видам деятельности в Национальной системе квалификаций (утверждение Единой Рамки квалификаций в сфере науки, технологий и высшего образования, решение о разработке которой были приняты Национальным Советом по профессиональным квалификациям ещё в 2016 году).

Литература

1. Зинов В.Г., Коцюбинский В.А., Куракова Н.Г. Проблемы кадрового обеспечения направлений, выделенных в прогнозе научно-технологического развития России до 2030 г. // Инновации. 2014. № 5 (187). С. 47–56. DOI: 10.24411/2225-8264-2020-10031
2. Гаврилова Н.М. Кадровая инфраструктура национальной инновационной системы: проблемы и перспективы развития // Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2015. № 9 (243). С. 23–35. EDN: ТКВАХВ.

¹⁰ Японская Организация по развитию новой энергетики и промышленных технологий NEDO, инициатива YSYPR. URL: https://www.nedo.go.jp/english/activities/ZZJP_100166.html (дата обращения: 15.01.2025).

¹¹ Международная стандартная классификация образования МСКО 2011. URL: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-ru.pdf> (дата обращения: 15.01.2025).

3. Калинов В.В. Проблема кадрового обеспечения научно-технического комплекса российской Федерации в условиях формирования национальной инновационной систем // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 3. С. 234–238. EDN: OYQMXF.
4. Егереv С.В. Новая российская научная диаспора: итоги 15 лет // Актуальные аспекты истории и современности русского зарубежья: параллели и антитезы. М., 2007. С. 11–25.
5. Карабаева Е.В., Маландин В.В., Мосичева И.А., Телешова И.Г. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 22–34. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34
6. Ушакова Ю.О. Проблемы и направления по развитию системы подготовки кадров в условиях перехода к инновационной экономике // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». 2019. Т. 17. № 2. С. 124–135. EDN: AEAQRU.
7. Ушакова Ю.О. Проблемы и задачи стимулирования воспроизводства кадров в условиях перехода к инновационной экономике // Вестник Челябинского государственного университета. Экономические науки. 2019. № 3 (425). С. 87–97. EDN: GCANDJ.
8. Лапочкина В.В., Клытин А.В., Долгова В.Н., Вьюнов С.С. Мониторинг показателей Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации // Управление наукой и наукометрия. 2020. Т. 15. № 4. С. 558–588. EDN: XFBVRE.
9. Петров А.Н., Куракова Н.Г. Проблемы достижения системности целевых показателей национального проекта «Наука» // Экономика науки. 2019. Т. 5. № 1. С. 4–18. EDN: DZCFLA.
10. Дежина И.Г. Российская наука и новые планы её развития // Инновации. 2018. № 12 (242). С. 3–10. EDN: JMBTIIY.
11. Александрова О.А., Файман Н.С. Неустойчивая занятость работников науки и образования: масштабы, причины, последствия // Экономическое возрождение России. 2022. № 1 (71). С. 66–73. EDN: VKEFDS.
12. Карабаева Е.В., Костенко О.А., Маландин В.В., Мосичева И.А. Программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре как базовый инструмент укрепления кадрового потенциала российской науки // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 9–23. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23
13. Донецкая С.С., Бин Ван. Система послевузовского профессионального образования в КНР: состояние и тенденции развития // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 11 (30). С. 147–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-147-166

Статья поступила в редакцию 18.12.2024
Принята к публикации 17.01.2025

References

1. Zinov, V.G., Kocyubinskij, V.A., Kurakova, N.G. (2014). [The Problems of Staffing the Areas Identified in the Forecast of Scientific and Technological Development of Russia until 2030]. *Innovacii* [Innovations]. No. 5 (187), pp. 47–56, doi: 10.24411/2225-8264-2020-10031 (In Russ.).
2. Gavrilova, N.M. (2015). [Human Resources Infrastructure of the National Innovation System: Problems and Prospects of Development]. *Finansovaya analitika: problemy i resheniya* [Financial Analytics: Problems and Solutions]. No. 9 (243), pp. 23–35. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23033408_80755746.pdf (accessed 15.01.2024). (In Russ.).
3. Kalinov, V.V. (2011). [The Problem of Staffing the Scientific and Technical Complex of the Russian Federation in the Context of the Formation of a National Innovation System]. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Surgut State Pedagogical University]. No. 3, pp. 234–238. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17759662> (accessed 15.01.2024). (In Russ.).
4. Egerev, S.V. (2007). [The New Russian Scientific Diaspora: the Results of 15 Years]. *Aktual'nye aspekty istorii i sovremennosti russkogo zarubezh'ya: paralleli i antitezy* [Current Aspects

- of the History and Modernity of the Russian Diaspora: Parallels and Antitheses]. Moscow, pp. 11-25. (In Russ.).
5. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Mosicheva, I.A., Teleshova, I.G. (2018). [Postgraduate Course as a Level of Higher Education: Status, Problems, Possible Solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 11, pp. 22-34, doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34 (In Russ., abstract in Eng.).
 6. Ushakova, Yu.O. (2019) [Problems and Directions for the Development of the Personnel Training System in the Context of Transition to an Innovative Economy]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya "Ekonomika"*. [Bulletin of Omsk University. The Economics Series]. Vol. 17, no. 2, pp. 124-135. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39141911_71075417.pdf (accessed 15.01.2024). (In Russ.).
 7. Ushakova, Yu.O. (2019). [Problems and Tasks of Stimulating Personnel Reproduction in the Context of Transition to an Innovative Economy]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State University. Economic Sciences]. No. 3 (425), pp. 87-97. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38241418_69584023.pdf (accessed 15.01.2024). (In Russ.).
 8. Lapochkina, V.V., Klypin, A.V., Dolgova, V.N., V'yunov, S.S. (2020). [Monitoring Indicators of the Strategy of Scientific and Technological Development of the Russian Federation]. *Upravlenie naukoy i naukometriya* [Management of Science and Scientometry]. Vol. 15, no. 4, pp. 558-588. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48436060_38760507.pdf (accessed 15.01.2024). (In Russ.).
 9. Petrov, A.N., Kurakova, N.G. (2019). [Problems of Achieving the Consistency of the Targets of the National Project "Science"]. *Ekonomika nauki* [Economics of Science]. Vol. 5, no. 1, pp. 4-18. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38577365_65482003.pdf (accessed 15.01.2024). (In Russ.).
 10. Dezhina, I.G. (2018). [Russian Science and New Plans for Its Development]. *Innovacii* [Innovation]. No. 12 (242), pp. 3-10. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37090372_18659646.pdf (accessed 15.01.2024). (In Russ.).
 11. Leksandrova, O.A., Fajman, N.S. (2022). [Precarious Employment of Science and Education Workers: Scale, Causes, Consequences]. *Ekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii* [The Economic Revival of Russia]. No. 1 (71), pp. 66-73. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48196094_17734048.pdf (accessed 15.01.2024). (In Russ.).
 12. Karavaeva, E.V., Kostenko, O.A., Malandin, V.V., Mosicheva, I.A. (2022). PhD Programs as a Basic Tool of Human Capacity Building in Russian Science. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 9-23, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23 (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Doneckaya, S.S., Bin, Van. (2021). [The System of Postgraduate Professional Education in China: Current State and Development Trends]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no 11, pp. 147-166, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-147-166 (In Russ.).

*The paper was submitted 18.12.2024
Accepted for publication 17.01.2025*

Интернационализация российского образования: новые вызовы и новые решения

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-42-62

Николаев Владимир Константинович – канд. экон. наук, доцент кафедры «Динамика, прочность машин и сопротивление материалов», ORCID: 0000-0001-5281-7491, Scopus ID: 56747273500, SPIN-код: 4128-5801, v.k.nikolaev@mospolytech.ru

Скворцов Аркадий Алексеевич – д-р ф.-м. наук, зав. кафедрой «Динамика, прочность машин и сопротивление материалов», ORCID: 0000-0002-9935-951X, Scopus ID: 57203018883, SPIN-код: 9022-7339, a.a.skvortsov@mospolytech.ru

Николаев Роман Сергеевич – аспирант, ORCID: 0009-0004-7731-3010, SPIN-код: 6235-3450, r.s.nikolaev@mospolytech.ru

Богатенков Семён Алексеевич – аспирант, SPIN-код: 6592-2648, bogatenkov.sema@mail.ru
Московский политехнический университет, г. Москва, Россия
Адрес: 107023, г. Москва, ул. Большая Семёновская, 38

Аннотация. Сегодня экспорт образования в России продолжает оставаться важной государственной стратегией Правительства России, несмотря на санкционные меры со стороны европейских государств и снижение интенсивности международного сотрудничества с европейскими странами. К 2030 г. численность иностранных студентов на программах высшего образования в российских вузах и научных организациях должна увеличиться в 1,4 раза и достигнуть 500 тысяч человек. Текущая внешнеполитическая повестка России по развитию и расширению военно-политических и торгово-экономических связей и общие геополитические реалии на повестку дня поставили вопрос развития новых векторов международного научно-образовательного сотрудничества. Цель исследования – на основе анализа современного состояния экспорта российского образования предложить его эффективную стратегию с точки зрения новой географии и форм международного сотрудничества, позволяющую увеличить активность на глобальном рынке образования. Методологическую основу исследования составили методы компаративного анализа отечественного и зарубежного опыта экспорта высшего образования, систематизации, обобщения и интерпретации статистической информации, размещённой на сайтах Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, ведущих отечественных и зарубежных университетов, органов власти и профильных организаций. В результате исследования проанализированы инструменты и механизмы расширения географии и продвижения конкурентоспособного бренда российских вузов в условиях изоляции. Показано, что данные инструменты позволяют решать многогранные

задачи, начиная от создания позитивной основы для политического и экономического взаимодействия и заканчивая подготовкой кадров в России и за рубежом для реализации совместных планов по развитию тех или иных сфер сотрудничества. Сформулированы предложения по расширению экспорта российского образования с учётом новых геополитических реалий. В качестве ключевых партнёров рассматриваются страны Восточной и Юго-Восточной Азии, Африки и Латинской Америки и страны СНГ.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, академическая мобильность, новая география экспорта российского образования, направления международной деятельности, новые формы международного маркетинга, иностранные студенты

Для цитирования: Николаев В.К., Скворцов А.А., Николаев Р.С., Богатенков С.А. Интернационализация российского образования: новые вызовы и новые решения // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 42–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-42-62

Internationalization of Russian Education: New Challenges and New Solutions

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-42-62

Vladimir K. Nikolayev – Cand. Sci. (Economy), Associate Professor of the Department “Dynamics, Strength of Machines and Resistance of Materials”, ORCID: 0000-0001-5281-7491, Scopus ID: 56747273500, SPIN-code: 4128-5801, v.k.nikolaev@mospolytech.ru

Arkady A. Skvortsov – Doctor of Sciences (Physical and Mathematical Sciences), Head of the Department “Dynamics, Strength of Machines and Resistance of Materials”. ORCID: 0000-0002-9935-951X, Scopus ID: 57203018883, SPIN-code: 9022-7339, a.a.skvortsov@mospolytech.ru

Roman S. Nikolaev – Postgraduate Student of the Department “Dynamics, Strength of Machines and Resistance of Materials”, ORCID ID: 0009-0004-7731-3010, SPIN-code: 6235-3450, r.s.nikolaev@mospolytech.ru

Semyon A. Bogatenkov – Postgraduate Student of the Department “Dynamics, Strength of Machines and Resistance of Materials”, SPIN-code: 6592-2648, bogatenkov.sema@mail.ru

Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia

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

Abstract. Today, the export of education in Russia continues to be an important state strategy of the Russian government, despite sanctions measures by European states and a decrease in the intensity of international cooperation with European countries. In 2022, the President of the Russian Federation set new goals for the export of education, according to which by 2030 the number of foreign students on higher education programs in Russian universities and scientific organizations should reach a minimum of 500 thousand people. Russia’s current foreign policy for the development and expansion of military-political and trade-economic ties and common geopolitical realities have put on the agenda the development of new tools for international scientific and educational cooperation. The study aims to propose an effective strategy for the current state of the Russian education export from the perspective of a new geography and forms of international cooperation for increased activity on the global education mar-

ket. The methodological basis of the study was formed by methods of comparative analysis of the domestic and foreign experience of higher education export, as well as systematization, generalization and interpretation of statistical information, posted on the websites of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, leading Russian and foreign universities, authorities, and analytical agencies. The main result of the study is an analysis of the tools and mechanisms for expansion of the geography of the Russian education export and the promotion of the competitive brand of the Russian universities in conditions of isolation. The article shows that these tools allow to solve multifaceted tasks including the creation of a positive basis for political and economic interaction and training specialists in Russia and abroad to implement joint plans for the development of various areas of cooperation. The article contains the proposals for expanding the export of Russian education in view of new geopolitical realities. The CIS, Asia, Africa and Latin America are considered as the key partners.

Keywords: internationalization of higher education, academic mobility, new geography of Russian educational export, aspects of international activities, new forms of international branding, foreign students

Cite as: Nikolaev, V.K., Skvortsov, A.A., Nikolaev, R.S., Bogatenkov, S.A. (2025). Internationalization of Russian Education: New Challenges and New Solutions. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 42-62, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-42-62 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Важнейшее место в становлении глобальной экономики знаний в системе мировой экономики отводится интернационализации образования, которая обеспечивает интеграцию образовательных систем в мировое сообщество.

Начиная с 2012 г. Правительством Российской Федерации был принят целый ряд государственных мер, направленных на продвижение национальной системы высшего образования на глобальный рынок. В их числе: Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров «5-100», Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», Программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

В результате активно проводимой государственной политики количество иностранных студентов, обучающихся в российских университетах, выросло более чем в два раза и составило в 2021/22 учебном году 324,1 тыс. чел.¹ из 170 стран мира – это около

8% от общего числа студентов в России. Для сравнения: в 2013/2014 учебном году число студентов – граждан других государств составляло 148 тыс. чел.

Однако в 2022 г. попытка международной изоляции российской высшей школы существенно ограничила возможности международного сотрудничества российских университетов с европейскими вузами, привела к пересмотру организации международной деятельности, поиску новых направлений международного сотрудничества и партнёрства.

Проблематика развития высшего образования в международном измерении и глобальном контексте широко освещена в работах российских и зарубежных исследователей и практиков, таких как Ф. Альтбах [1], У. Бек [2], У. Бранденбург [3], Х. де Вит [4], Дж. Найт [5–9], А.Н. Григорьев, Г.В. Коршунов [10], О.А. Береговая, В.И. Кудашов [11], В.В. Бондаренко [12], М.Н. Рыбина [13], Е.В. Никитенко [14], М.Ю. Захаров, И.Е. Старовойтова [15], Е.Ю. Золочевская [16], В.А. Суворова, И.А. Бронников [17] и др.

¹ Индикаторы образования: 2023: Статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2023. 432 с. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/819352620.pdf> (дата обращения: 08.11.2024).

Так, первооткрыватель этого исследовательского направления Ф. Альтбах полагал, что «глобализация способствует усилению международной роли высшего образования и расширению масштаба интернационализации университетов» [1]. При этом он акцентирует внимание на неравенстве между странами и образовательными системами, где западные университеты занимают доминирующее положение в мировой образовательной сфере.

Важное место в понимании интернационализации образования имеет определение, предложенное канадским исследователем Джейн Найт в 1990-х гг., согласно которому интернационализация – это «процесс встраивания международного и глобального в цели, задачи и потребности высшего образования» [5].

Исследования, посвящённые влиянию глобализации на российское образование, стали значимой частью работ таких учёных, как О.А. Береговой, В.И., Кудашова [10], А.Н. Григорьева и Г.В. Коршунова [11], которые акцентируют внимание на необходимости адаптации российских университетов к изменениям в глобальной образовательной среде.

В последнее время усиливается интерес к экспорту образования как фактору экономического роста страны. В исследовании А.Р. Манукяна [25] подчёркивается, что экспорт образовательных услуг является значимой статьёй доходов для экономики, способствуя развитию национальных образовательных учреждений и стимулируя рост высококвалифицированных кадров. В.В. Бондаренко, С.В. Полутина [22] анализируют привлекательность российских вузов для иностранных студентов, выявляя факторы, способствующие и препятствующие росту этого сегмента.

Проблемы, связанные с глобальной конкуренцией на образовательных рынках и влияние пандемии COVID-19 на этот процесс, обсуждаются в исследованиях Е.Н. Быковской, М.Н. Рыбиной [13], А.Е. Минаевой [20].

Широкий круг работ российских исследователей посвящён постэффектам панде-

мии для российского образования, а также проблемам организации международной деятельности в российских вузах в условиях пандемии COVID-19. В исследованиях Т.К. Ростовской, В.И. Скоробогатовой [42], А.Е. Минаевой [20], И.В., Аржановой, В.В. Бондаренко [18] анализируются последствия пандемии для международных образовательных рынков и предлагают принципиально новые решения развития образовательной миграции. Результаты этих исследований показывают, что пандемия, несмотря на свои краткосрочные негативные эффекты, создала новые возможности для развития цифровых образовательных платформ и расширения дистанционных форм обучения.

В условиях геополитической нестабильности и международных санкций российские университеты сталкиваются с новыми вызовами в сфере экспорта образования. Исследования, посвящённые этим темам (М.Е. Косов [29], А.А. Клебанова [30]), подчёркивают необходимость адаптации стратегии экспорта образования к новым экономическим и политическим реалиям, что требует изменений не только в подходах к обучению, но и в стратегическом управлении университетами. А.А. Лебедев и А.В. Ридигер [24], анализируя, как российские университеты адаптируются к новым экономическим и политическим условиям, подчёркивают важность инноваций в образовательных программах, а также необходимость укрепления академической мобильности через развитие партнёрских отношений с университетами в странах, не затронутых санкциями. В условиях новых вызовов санкционной политики необходимо искать пути минимизации негативного воздействия санкций и ориентироваться на более гибкие и устойчивые модели международной образовательной интеграции.

Е.Ю. Золочевская, Я.С. Сивакова [16], Ю.А. Зуенкова [32], И.В. Аракелова, Н.Ю. Гусевская [31] важную роль развития экспорта образования в России отводят механизмам продвижения экспорта образовательных услуг.

Однако несмотря на значительные наработки в этой сфере проблемы влияния новых геополитических вызовов на реализацию программ экспорта образования российских вузов только начинают попадать в поле научного анализа. Не изучены в достаточной мере и процессы смены векторов международного сотрудничества. Ещё менее исследованы инструменты продвижения российского образования в мировое пространство и их трансформация в условиях геополитических изменений. Между тем усиливающиеся между Россией и Западом отношения конфликта приводят к необходимости постоянной смены векторов международной деятельности, поиска новой географии и инструментов продвижения конкурентоспособного бренда российских вузов в условиях изоляции. Эти процессы и определили *цель настоящего исследования* – на основе анализа современного состояния экспорта российского образования предложить его эффективную стратегию с точки зрения новой географии и форм международного сотрудничества, позволяющую увеличить активность на глобальном рынке образования.

Инструментально-методологическую основу исследования составили методы компаративного анализа отечественного и зарубежного опыта экспорта высшего образования, систематизации, обобщения и интерпретации в рамках исследования полученной статистической информации, размещённой на сайтах Министерства образования Российской Федерации, ведущих отечественных и зарубежных университетов, органов власти и профильных организаций.

Интернационализация высшего образования в мире

Термин «интернационализация образования» закрепился институционально сравнительно недавно, только в середине 1990-х гг. Однако первые признаки интернационализации образования на европейском пространстве появились ещё в Средние века, когда возникли первые университеты,

считавшие своей миссией распространение накопленных знаний и образовательного опыта на максимально доступной территории, чему способствовало повсеместное распространение латинского языка как универсального языка обучения.

В современном научном дискурсе интернационализация высшего образования стала рассматриваться сквозь призму глобальной конкуренции и коммерции. По мнению Ф. Альтбаха и Дж. Найт, интернационализация – это неизбежный процесс, обязательный элемент, сопутствующий глобальной экономике [5].

При этом интернационализация придаёт высшему образованию характер управляемости глобализационными процессами: предполагает построение взаимоотношений между странами, людьми, культурами, институтами и системами, способствует открытости национальных систем высшего образования друг другу, ценностной и институциональной гармонизации, взаимной адаптации, а не смешиванию, унификации и стиранию различий [11], то есть предлагает своеобразный способ рефлексии процессов глобализации при условии сохранения собственной уникальности [9].

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию, предложенную английским экспертом Дж. Найт, которая рассматривает интернационализацию как процесс интеграции международного измерения в ключевые функции учебного заведения, такие как преподавание, исследовательская деятельность и предоставление образовательных услуг [7]. Для более детального анализа процесса «внедрения» международных элементов Дж. Найт выделила несколько направлений интернационализации:

- Люди – это международная мобильность, обмен преподавателями и студентами;
- Программы – экспорт образовательных программ из одной страны в другую;
- Провайдеры – образовательные учреждения, которые обеспечивают доступ к обучению;

- Услуги и проекты – формы международного сотрудничества, направленные на совместные исследования, повышение качества преподавания и разработку совместных учебных планов и программ [8].

Дж. Найт выделяет два типа интернационализации образования: внутреннюю (*at home*) и международную (*cross border*). Внутренняя интернационализация ориентирована на создание внутри университета культуры, которая способствует международному и межкультурному взаимопониманию. Это включает в себя адаптацию учебных программ к международным стандартам, использование зарубежных научных наработок и реализацию программ в сотрудничестве с иностранными партнёрами. Международная, или внешняя, интернационализация, в свою очередь, предполагает процесс трансграничного предоставления образовательных продуктов и услуг в другие страны. Это может быть осуществлено через различные образовательные технологии, такие как онлайн-курсы, программы двойных дипломов или открытие зарубежных кампусов, а также через административные соглашения, направленные на расширение образовательного присутствия за пределами своей страны.

Сегодня привлечение лучших умов из других стран становится стратегической задачей как для университетов, стремящихся занять ведущее положение на мировой арене, так и для правительств национальных государств. Как подчёркивают Д. Салми и И.Д. Фрумин, «интернационализация становится ключевым элементом множества инициатив не из-за нехватки местных кадров, а потому, что учёные из разных стран стремятся быть частью глобальных сетей обмена передовыми знаниями» [37, с. 47]. В 2023 г. за рубежом обучались 6,4 млн студентов вуза, и почти половина из них (44%) выбирала такие страны, как США, Великобритания, Германия и Австралия. Для сравнения, в 2020 г. за границей обучались около 5,6 млн студентов, и распределение было следующим: 20% сту-

дентов учились в США, 10% – в Великобритании, 9% – в Канаде и 7% – в Австралии.

Рост количества иностранных студентов в этих странах во многом обусловлен реализацией в них национальных стратегий в сфере международного образования, а также новой геополитической ситуацией и связанными с ней миграционными процессами.

Успех Германии в сфере интернационализации образования во многом обусловлен созданием ещё в 2008 г. первой национальной стратегии в этой области – *National Strategy and Council for International Education*. В рамках этой инициативы немецкое правительство ставило амбициозную цель привлечь 350 тыс. иностранных студентов к 2020 г. Однако уже в 2017 г. эта цифра была превышена, достигнув 358,9 тыс. человек. Этот рост стал возможен благодаря доступности образовательных программ, предлагаемых большинством государственных вузов Германии, а также благодаря программам, ориентированным на студентов из стран, не входящих в ЕС. Также важную роль в достижении этого результата сыграли немецкие правительственные инициативы, направленные на удержание выпускников в стране.

В 2023 г. уровень учебной миграции в Австралии достиг рекордного показателя 768 тыс. иностранных студентов, которые принесли экономике страны 47,8 млрд долларов. Наибольшее количество иностранных студентов прибыло из Китая, Индии и Непала. Несколько лет исключительного роста числа иностранных студентов привели к тому, что правительство Австралии переходит от активного поощрения к активному контролю. Так, с января 2024 г. на 17% (до 24 505 австралийских долларов) повышаются финансовые требования к заявителям на студенческую визу в Австралию, равно как и требования к уровню английского языка по шкале *IELTS*, который должны подтвердить претенденты: с 5,5 до 6,0 – для *Student Visa*; с 6,0 до 6,5 – для *Temporary Graduate Visa*, до 5,5 – для студентов, поступающих на программы *University Foundation* или *Pathway*.

Десятилетний стратегический план Великобритании – “*UK Strategic Plan – World Leading Impact*”, принятый в 2019 г., ставил цель к 2030 г. увеличить число иностранных студентов более чем на 30%, достигнув 600 тыс. человек, а также удвоить доходы от экспорта образования до 35 млрд фунтов стерлингов. Однако эти цели уже были значительно превышены, поскольку на данный момент в Великобритании обучается более 700 тыс. иностранных студентов. В связи с этим план подлежит пересмотру, и, скорее всего, будет скорректирован в сторону сдерживания дальнейшего роста этой тенденции [37].

В 2023/24 учебном году в США число иностранных студентов выросло на 12% и составило 1,057 млн человек. Большинство из них приехали из Китая (289 526 чел.), Индии (268 923), Южной Кореи (43 847), Канады (27 876) и Вьетнама (21 900). Число российских студентов, поступивших в университеты США в 2023/24 учебном году, составило 4466 человек, как следует из данных Института статистики ЮНЕСКО. По данным госдепартамента США, всего в 2023 г. американскую студенческую визу получили 478 509 чел.

За последние три года Канада увеличила рост числа иностранных студентов более чем на 30%. В результате канадское правительство в 2024 г. с целью регулирования миграции вынуждено было отменить возможность продления ранее полученных прав на работу после окончания учёбы и более чем вдвое повысить порог финансовых требований для визы студента в Канаду, с 10 000 до 20 635 канадских долларов.

Ужесточение миграционной политики, направленной на иностранных студентов и выпускников, привело к тому, что многие абитуриенты стали искать альтернативы для получения высшего образования в других странах. В результате, с 2020 по 2023 г. число студентов, выбирающих традиционные обра-

зовательные центры, увеличилось на 200 тыс. человек, в то время как количество студентов, направляющихся в другие страны, выросло более чем на 600 тыс. человек. Этот сдвиг свидетельствует о растущей конкуренции на рынке международного образования и изменении предпочтений студентов, вызванном изменениями в миграционной политике².

В Нидерландах, например, в период с 2020 по 2023 г. темпы роста числа иностранных студентов превысили 10%. В 2023 г. основной поток студентов в университеты страны пришёл из Германии и других стран ЕС. Это связано с успешной реализацией государственной программы, которая предусматривает трудоустройство и предоставление гражданства иностранным выпускникам, что сделало Нидерланды более привлекательным выбором для студентов из Европейского Союза.

Популярность обучения во французских вузах набирает обороты у представителей Марокко, Алжира, Китая, Италии и Сенегала. В 2023 г. обучение во Франции выбрали 402 833 иностранных студента.

В 2023 г. Филиппины стали самым быстрорастущим направлением для иностранных студентов в Тихоокеанском регионе. Если в 2020 г. на Филиппины для получения высшего образования приехало почти 8 тыс. студентов, то к 2023 г. их число увеличилось до 24 тыс. Более 70% иностранных студентов на Филиппинах составляют граждане Индии, что свидетельствует о высокой привлекательности этой страны для студентов из Южной Азии.

Южная Корея, Тайвань и Египет активно принимают новые меры для привлечения иностранных студентов. Япония, в свою очередь, поставила цель принять 400 тыс. студентов к 2033 г., для чего был учреждён Национальный Совет по созданию образования будущего. На данный момент количество иностранных студентов в Японии составляет

² How to improve the effectiveness of the foreign student recruitment strategy // Education Export Magazine. 2024. Issue 12, May–June. P. 69. URL: <https://yadi.sk/d/xFhNAd9Fkc2qdw> (дата обращения: 08.11.2024).

188 555 человек, из которых основную долю составляют студенты из Китая – 115 493 человека.

Правительство Новой Зеландии также инициировало кампанию, направленную на возрождение сектора международного образования, предлагая расширенные возмож-

ности для трудоустройства выпускников и упрощённую процедуру получения виз. Эти меры должны способствовать привлечению большего числа студентов в страну.

Динамика роста числа иностранных студентов в разных странах в период с 2020 по 2023 г. представлена в *таблице* ниже.

Таблица

Рост количества иностранных студентов по странам за период 2020–2023 гг.

Table

Growth of the number of foreign students by countries for the period 2020–2023

Место	Страна	Количество иностранных студентов в 2023 г., чел.	Рост за период 2020–2023 гг., %
1	Филиппины	24 520	226
2	Чили	19 998	83,2
3	Канада	660 230	31,2
4	Аргентина	117 820	31
5	Великобритания	718 085	30,2
6	Нидерланды	122 287	29,8
7	Германия	349 438	15,7 %
8	Франция	402833	9,7 %
9	Испания	135 478	7,8 %
10	Швеция	39 806	3,8 %

Источник/Source: Education Export Magazine. 2024. Issue 12, May–June³.

Реализация проектов интернационализации высшего образования в России

С 2012 г. благодаря реализации ряда инициатив, направленных на привлечение иностранных студентов, таких как проект «5-100», приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» и программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», Россия смогла занять место среди ведущих стран – экспортёров образования. Число иностранных студентов в российских вузах за этот период выросло с 148 тыс. до 315 тыс. человек, представляющих 170 стран мира.

В результате реализации этих проектов к 2022 г. иностранные студенты составляли около 8% от общего числа студентов в России⁴.

В пятёрку государств, отправляющих в Россию наибольшее число студентов, входили Узбекистан, Казахстан, Таджикистан, Туркменистан и Кыргызстан. Из стран дальнего зарубежья больше всего студентов в Россию отправляли Китай и Индия: 37 и 20 тыс. чел. соответственно. Третье место в 2022 г. занял Египет: рост в 6,7 раза за четыре года (*Рис. 1*). Существенный прирост показывали и другие страны Северной Африки: Марокко, Сирия и Алжир.

³ Education Export Magazine. 2024. No. 12. URL: <https://yadi.sk/d/xFhNAd9Fkc2qdw> (дата обращения: 08.11.2024).

⁴ Рекордное количество иностранных студентов выбрали Россию в 2020 году // Study in Russia: Официальный сайт о высшем образовании в России для иностранных студентов. 2021. 25 февраля. URL: <https://studyinrussia.ru/actual/articles/rekordnoe-kolichestvo-inostrannykh-studentov-vybrali-rossiyu-v-2020-godu/> (дата обращения: 08.11.2024).

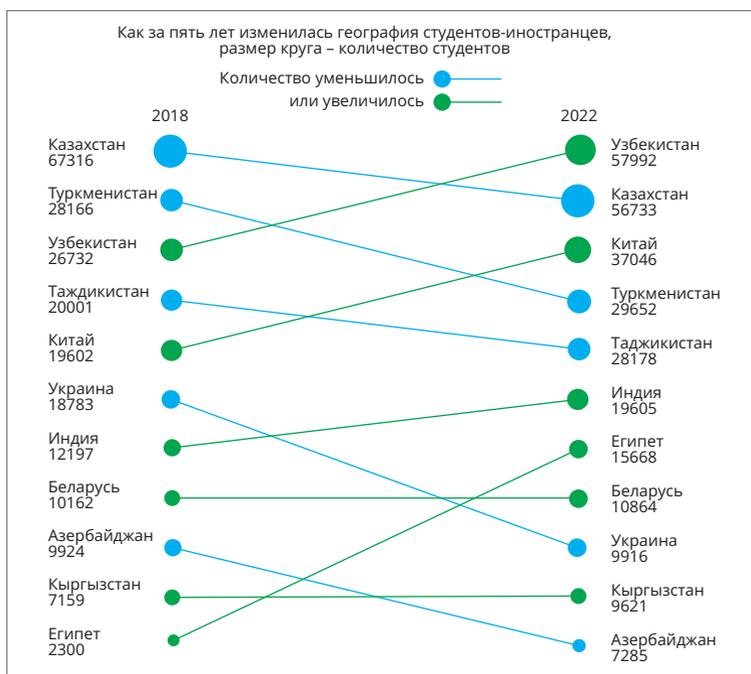


Рис. 1. Изменение географии иностранных студентов с 2018 по 2022 гг.

Fig. 1. Change of geography of foreign students from 2018 to 2022

Источник: Минобрнауки РФ⁵.

Source: Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation.

Однако начавшиеся в 2022 г. санкционное давление и попытки изоляции российского высшего образования поставили на повестку дня вопрос об актуальности ранее выставленных приоритетов в развитии экспортного потенциала российских вузов и направлений движения международного сотрудничества. Развернулась мощная информационная блокада, направленная на «отмену» русской культуры, русского языка и России в целом. По данным ежегодного рейтинга «Глобальной мягкой силы» (*Global Soft Power Index*), в результате информационной кампании репутация России на международной арене снизилась на 19%. Показатели лояльности к

России снизились даже в таких странах, как Китай (на 4%) и Индия (на 5%), что свидетельствует о значительном падении влияния и привлекательности страны в глазах мировой общественности⁶.

Одним из следствий современных политических действий стало прекращение сотрудничества российских и зарубежных университетов из «недружественных» стран как по линии научной деятельности, так и по линии академических обменов. Так, в феврале 2022 г. Министерство образования и науки ФРГ прекратило сотрудничество с РФ в сфере научных исследований и профессиональной подготовки. Примеру Германии после-

⁵ Сайт Минобрнауки РФ. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/46158/> (дата обращения: 08.11.2024).

⁶ Vainraub V. Индекс «Глобальной мягкой силы» Global Soft Power Index 2022: Соединённые Штаты стали лидером // International Wealth. 2022. 24 марта. URL: <https://internationalwealth.info/news-of-the-offshore/indeks-globalnoj-mjagkoj-sily-global-soft-power-index/> (дата обращения: 08.11.2024).

довами Норвегия, Швейцария, Финляндия, Канада, Нидерланды и другие страны.

В результате санкций российские учёные существенно сократили публикационную деятельность в научных изданиях США и Европы, для них также закрыт доступ к международным базам цитирования и научной информации.

Приостанавливаются программы академической мобильности. Повсеместно наблюдаются ограничения для иностранных студентов, обучающихся в российских вузах (закрытие воздушного пространства, проблемы с финансовой поддержкой от родителей из-за запрета на использование российскими банками системы *SWIFT*, блокировка популярных транснациональных социальных сетей), а также отчисления российских студентов из иностранных вузов по политическим мотивам.

Нюансы появляются и в области использования массовых открытых онлайн-курсов. Одна из самых больших платформ – *Coursera* – закрыла доступ к ресурсам для российских пользователей и к учебным курсам российских вузов. *QS World University Rankings* и *World University Rankings Times Higher Education* не только объявили о прекращении партнёрских отношений с российскими организациями, но и исключили все достижения российских университетов и сведения о них. Об ограничении работы объявили и платформы по набору иностранных студентов.

Вместе с тем, несмотря на санкционные меры со стороны европейских государств и снижение интенсивности международного сотрудничества с европейскими странами, привлечение иностранных граждан на обучение в Россию остаётся важным инструментом мягкой силы Российской Федерации и одной из приоритетных задач Правительства России. Президент России Владимир Путин

подписал Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»⁷, в котором увеличение численности иностранных студентов на программах высшего образования в российских вузах и научных организациях минимум до 500 тыс. человек является одним из показателей. Положительные тенденции увеличения количества иностранных абитуриентов, приезжающих на обучение в Россию в условиях беспрецедентной санкционной политики и изоляции России от внешнего мира, свидетельствуют об адаптации российских вузов к новым условиям ведения международной деятельности, новым задачам и направлениям работы. Так, за последние пять лет общее количество иностранных граждан, обучающихся в российских университетах, увеличилось на 16% – с 297 993 чел. в 2019 г. до 355 765 чел. в 2023 г. Половина иностранных студентов, обучающихся в российских университетах, являются выходцами из Казахстана, Узбекистана, Китая, Туркмении, Таджикистана, Индии и Египта.

Увеличилась и доля иностранных граждан, обучающихся за счёт квот российского бюджета. Если в 2021 г. квота составляла 18 тыс. чел., в 2022 г. – 23 тыс. чел., то в 2023 г. в российские университеты направлено 29 728 иностранных граждан. В приёме на обучение в пределах квоты для иностранных граждан в 2023/24 учебном году участвовали граждане из 161 иностранного государства, в том числе: Белоруссии (2 166 чел.), Таджикистана (1 965 чел.), Китая (1 844 чел.), Казахстана (1 789 чел.), Узбекистана (1 641 чел.), Сирии (1 377 чел.), Кыргызстана (1 032 чел.), Афганистана (982 чел.), Туркменистана (894 чел.) и Вьетнама (855 чел.).

Самыми востребованными у иностранных граждан специальностями в 2023/24 учебном году остаются медицинские – их осваивают

⁷ Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Президент России. 2024. 7 мая. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 08.11.2024).

76 029 человек. «Лечебное дело» – самое популярное направление: по нему обучается пятая часть приезжих студентов, около 50 тыс. чел. Ещё 12,7 тыс. студентов – будущие стоматологи. Особой популярностью также пользуются такие направления, как инженерное дело – 75 542, бизнес и управление – 60 695 и образование – 30 849 чел. соответственно. Далее с большим отрывом идут специальности, связанные с гуманитарными и социальными науками, математикой и компьютерными науками, естественными науками, изобразительным и прикладным искусством, а также с сельским хозяйством.

Лидерами среди российских вузов по числу иностранных студентов традиционно остаются Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет и Российский университет дружбы народов. Каждый год РУДН занимает первое место по числу иностранных граждан, обучающихся в университете. Кроме того, значительный интерес со стороны иностранных студентов вызывают Казанский федеральный университет, МИФИ, Уральский федеральный университет, Томский государственный университет, Томский политехнический университет и Новосибирский государственный университет. В области международных отношений безусловным лидером является МГИМО. Что касается инженерных направлений, то наибольшее количество иностранных студентов привлекают Московский энергетический университет (МЭИ) и Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого.

Сегодня российские вузы обладают достаточным потенциалом для привлечения иностранных студентов, а именно:

1) стоимость обучения в России по сравнению с другими странами – лидерами рынка невысока: год обучения в 2023 г. стоит в среднем 184,5 тыс. руб. Для сравнения: обучение в бакалавриате в США в среднем составляет 30 000 \$ в год – это около 3 млн руб.;

2) качество образования в российских университетах постоянно улучшается, а спектр предлагаемых программ обучения расширяется. Сегодня отечественные высшие учебные заведения предлагают более 4 тысяч образовательных курсов для иностранных студентов, охватывающих широкий круг дисциплин — от медицины и инженерных наук до гуманитарных и языковых направлений.

3) согласно статистическим данным, от 40% до 70% иностранных студентов, в зависимости от уровня образования и области подготовки, решают остаться на постоянное место жительства в странах, где они обучались. Рынок труда России готов принимать огромное количество высококвалифицированных специалистов, что нашло отражение в одной из целей программы «Приоритет-2030». Согласно этому плану, к 2024 г. доля трудоустроенных иностранных выпускников в области исследований, разработок и высокотехнологичных отраслей экономики должна достичь 4%.

Между тем задача, которая стоит перед российскими университетами в рамках развития интернационализации, а именно увеличение показателя численности иностранных студентов в 1,4 раза, требует изыскания новых результативных инструментов продвижения российского образования, изменения географии и векторов международного сотрудничества. Крайне важно активизировать работу по налаживанию новых международных связей и развитию уже ранее налаженных контактов с партнёрами в странах СНГ, Азии, Африки и Латинской Америки.

Так, усиливающиеся в последние годы сложности в китайско-американских отношениях создают дополнительные стимулы для расширения сотрудничества между вузами России и Китая. Начиная с 2001 г. почти половина китайских студентов, выехавших за рубеж, обучалась в американских университетах. В период с 2001 по 2017 гг. численность китайских студентов в США выросла

в 5,8 раза, однако из-за визовых ограничений в отношении китайских студентов, особенно обучающихся на *STEM*-программах (наука, технология, инженерия и математика), динамика этого процесса ежегодно снижается. Для сравнения: в 2018 г. в США проходили обучение 363 тыс. студентов из Китая, в 2022 г. в высшие учебные заведения США приехали 290 086 китайских студентов для обучения в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре (и это на 8,6% ниже, чем в 2021 г.).

Сегодня в российских вузах обучаются 41,4 тыс. граждан Китая: в бакалавриате – 24,5 тыс., на специалитете – 2,4 тыс., в магистратуре – 14,5 тыс. чел. В 2022 г. китайских студентов было 37 тыс., в 2021 г. – 32,5 тыс., в 2020 г. – 29,6 тыс. Ключевым фактором расширения образовательного диалога между вузами России и Китая является подготовка отраслевых специалистов, владеющих иностранным языком и региональной спецификой. Исследования, проведённые зарубежной группой финансовых экспертов *China CITIC Bank*, показали, что 45% опрошенных китайских студентов-бакалавров, обучающихся за рубежом, предпочитают специализироваться в науке (математике и компьютерной технике, физике, химии, биологии) и инженерии⁸.

С учётом внешнеполитической повестки России и общих геополитических реалий привлекательным рынком для набора студентов остаётся Индия. В сравнении с прошлым годом поступление граждан этой страны в российские университеты увеличилось на 43% (до 5 665 чел.). Сегодня она в своей категории на втором месте после Китая (13 483 чел.).

Несмотря на то, что наибольшее количество иностранных студентов из стран дальнего зарубежья приезжает из Китая и Индии, число студентов из указанных стран остаётся ограниченным, что заставляет рос-

сийские университеты всерьёз рассмотреть вопрос развития международного научно-образовательного сотрудничества с вузами африканского континента [40; 41].

Эксперты выделяют три фактора, которые определяют перспективность страны с точки зрения набора иностранных студентов:

- положительная динамика роста числа молодёжи;
- стабильный рост доходов населения;
- возможности трудоустройства для возвращающихся выпускников.

В числе других факторов, определяющих выбор России как страны для обучения, – близость к стране проживания, возможность быстрой адаптации, дружественные отношения со страной проживания, стабильный политический и экономический режим [12].

Сегодня в Африке проживает более 1,2 млрд человек, из которых 60% – младше 25 лет, а к 2060 г. будут проживать 2,8 млрд человек. По данным ООН, 29 из 30 самых «молодых» стран мира – африканские. С этой точки зрения целый ряд стран африканского континента, в том числе Нигерия, Кения, Гана, Эфиопия, ЮАР, Сенегал и Танзания, заслуживают пристального внимания рекрутеров. В настоящее время в российских вузах обучается около 35 тыс. студентов из Африки, более половины из которых (15 668) – граждане Египта. Для сравнения: в 2019 г. их численность составляла около 18 тыс. человек (Рис. 2). По данным Министерства науки и высшего образования, африканские студенты изучают в зарубежных вузах, главным образом, лечебное дело, стоматологию, фармацию, нефтегазовое дело и менеджмент.

Новым потенциальным рынком экспорта образования является Латинская Америка. На сегодняшний день, по данным Министерства науки и высшего образования, в Российской Федерации больше всего сту-

⁸ Project Atlas – ИЕ. URL: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/International-Students/Places-of-Origin> (дата обращения: 08.11.2024).

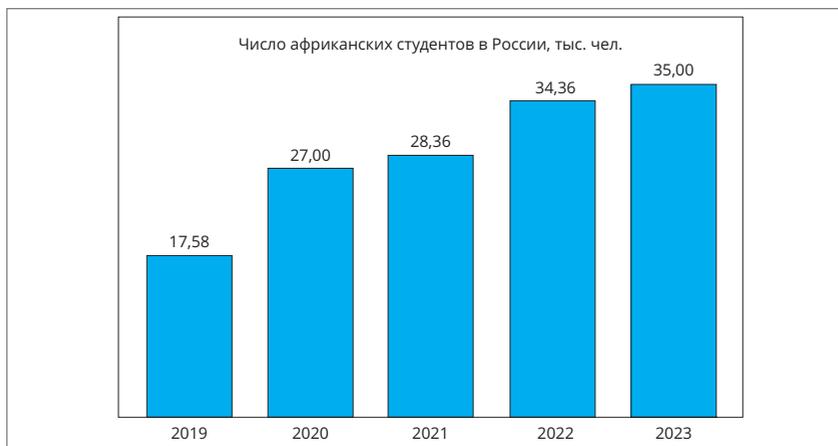


Рис. 2. Динамика роста численности африканских студентов с 2019 по 2023 гг.

Fig. 2. Dynamics of growth of the number of African students from 2019 to 2023

Источник: Минобрнауки РФ.

Source: Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation.

дентов из Колумбии, Эквадора и Бразилии. Среди обучающихся из латиноамериканских стран наиболее востребованными в российских учреждениях высшего профессионального образования традиционно являлись специальности, относящиеся к сфере добывающей промышленности, инженерии и медицины.

Вместе с тем удалённость России от стран латиноамериканского направления и языковой барьер затрудняют развитие новых образовательных проектов. В результате общая численность обучающихся из этого региона составляет 4 тыс. чел., а среди иностранных обучающихся доля латиноамериканских студентов в последние годы не превышает 2–3%. В этой связи очевидна актуальность развития в России дистанционных образовательных технологий, и лидерами здесь являются Высшая школа экономики и Казанский федеральный университет.

Новые инструменты продвижения российского образования в условиях геополитических изменений

Для того чтобы существенно улучшить позицию российских университетов на международном рынке образовательных услуг необходимо предпринять ряд важных шагов.

1. В первую очередь требуется обновить законодательную и нормативно-правовую базу, регулирующую обучение иностранных студентов. Новые изменения должны быть направлены на привлечение иностранных граждан, а не на их отчуждение. Одним из значимых шагов в этом направлении стало внесение поправок в Закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации»⁹, что стало важным этапом в ускорении процесса интернационализации российского образования [42]. Внесённые поправки позволили иностранным гражданам, обучающимся в рос-

⁹ Федеральный закон от 6 февраля 2020 г. № 16-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» в части упрощения порядка трудоустройства в Российской Федерации обучающихся в российских профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования иностранных граждан и лиц без гражданства» (принят Государственной думой 23.01.2020) // Гарант: Информационно-справочное сопровождение. URL: <https://base.garant.ru/73518662/> (дата обращения: 08.11.2024).

сийских вузах, в свободное от учёбы время устроиться на работу в упрощённом порядке, без необходимости получения разрешения или патента. Для трудоустройства иностранным студентам необходима только справка из вуза, подтверждающая, что они действительно обучаются в России. До принятия поправок студенты из зарубежных стран могли работать только на каникулах и только на базе своих учебных заведений (например, библиотекарями или лаборантами), которые не всегда были способны обеспечить необходимое количество рабочих мест. При этом возможность трудоустройства иностранных граждан во время обучения оказывает решающее влияние на процесс принятия ими решения о регионе обучения и университете. Помимо финансовых выгод, позволяющих иностранным студентам компенсировать расходы на обучение, трудоустройство позволяет им сформировать компетенции работы в интернациональном коллективе и развить «мягкие» навыки (*soft skills*), которые сегодня так ценят работодатели. Перспективы трудоустройства в России во время обучения и после его завершения представляют собой привлекательную возможность для студентов из Колумбии, которые в последние годы активно отправляются за границу. Многие из них после окончания учёбы не намерены возвращаться на родину. Согласно данным Центра исследований и анализа конфликтов (*Conflict Analysis Resource Center – CERAC*), в 2022 г. Колумбию покинули 547 тыс. граждан, значительную часть которых составила молодёжь. Причины такого массового оттока связаны с политической и экономической нестабильностью в стране.

2. Для привлечения иностранных студентов по программам академической мобильности важно увеличить количество государственных стипендий за счёт российского бюджета, ориентированных на студентов из

дружественных стран дальнего зарубежья. Особенно следует обратить внимание на тех, кто не поддержал резолюцию Организации американских государств (ОАС), осуждающую действия России в Украине. В этот список входят такие страны, как Аргентина, Боливия, Бразилия, Гондурас, Мексика, Никарагуа, Сальвадор, Доминиканская Республика, Сент-Винсент и Гренадины. Однако важно понимать, что России сегодня не требуется массовый экспорт образовательных услуг, а задача заключается в привлечении талантливых студентов в сферу исследований и разработок. На данный момент лишь 3% иностранных студентов, зачисленных в российские вузы по квотам правительства, являются победителями олимпиад или научных конкурсов. Поэтому при наборе иностранных граждан в российские университеты необходимо учитывать, что они представляют собой высококвалифицированный кадровый потенциал, который может сыграть ключевую роль в развитии экономики регионов России и в реализации международных научных и технологических проектов.

3. Чтобы привлечь лучшие зарубежные кадры в Россию, необходимо сделать более привлекательными не только условия поступления и обучения, но и условия проживания и въезда на территорию России. Например, Правительство Германии предоставляет большое количество стипендий для иностранных студентов, в частности стипендию DAAD¹⁰. Получить университетский диплом США можно совершенно бесплатно, выиграв грант фонда Фулбрайта, покрывающий все расходы на обучение, транспорт и сдачу экзамена TOEFL. В Китае для иностранных студентов действуют четыре вида финансирования: стипендия, предоставляемая государством Китая (*Chinese Government Scholarships*), региональная стипендия (*Local Government Scholarships*), стипендия Института Конфуция (*Confucius*

¹⁰ О DAAD// Германская служба академических обменов (DAAD). URL: <https://www.daad.ru/ru/o-nas/o-daad/> (дата обращения: 08.11.2024).

Institute Scholarships) и корпоративная стипендия (*Enterprise Scholarships*)¹¹.

4. Интернет, социальные сети и мобильные устройства радикальным образом изменили способы взаимодействия современных людей. Нынешние абитуриенты – это первое цифровое поколение (поколение Z), они редко проводят время на улице, встречаются и играют в реальной жизни, предпочитая поддерживать отношения на расстоянии, создавая различные сообщества в социальных сетях. Для выражения чувств и эмоций они используют стикеры, видео, эмодзи и т. д. Они легко воспринимают информацию на слух и на высокой скорости переключаются между задачами. Им нужен вовлекающий контент, который принесёт им лучший опыт [43–45]. В текущей реальности российским вузам крайне важно нацелиться на цифровой маркетинг [32], развивая англоязычные сайты, аккаунты в социальных сетях, популярных на соответствующих зарубежных рынках, инвестируя в брендированный контент- и инфлюэнсер-маркетинг, чтобы прорваться сквозь информационный шум и выделиться среди тысячи постов, которые потребляют потенциальные абитуриенты¹².

5. Важно ориентировать вуз на подготовку специалистов для конкретных стран и по конкретным специальностям. Так, расширение сотрудничества в экономической сфере между Россией и Китаем наметило новые направления сотрудничества между российскими и китайскими вузами. Если прошлые образовательные модели были ориентированы на подготовку специалистов-регионоведов или русистов с социогуманитарным бэкграундом, то сегодня требуются профильные специалисты в логистике, внешней торговле, банкинге, финансах, юриспруденции, ИТ, добывающей

отрасли, машиностроении, транспорте, для которых знание языка и культуры – лишь одна из компетенций [46].

Заключение

Отложенный на время пандемии рост академической мобильности набирает обороты. По оценкам экспертов, к 2030 г. количество студентов, обучающихся за рубежом, достигнет отметки в 8 млн чел., а страны-экспортёры заработают 433 млрд долларов США, что в два раза больше показателя 2019 г.

После начала Специальной военной операции и беспрецедентного санкционного давления со стороны коллективного Запада российским вузам стало гораздо сложнее конкурировать с ведущими университетами мира за наиболее подготовленных абитуриентов. В условиях международной изоляции перезагрузка международной деятельности российских вузов с ориентацией на новые условия и задачи, на наш взгляд, возможна только при условии введения антикризисного репутационного менеджмента на традиционных образовательных рынках, пересмотра и расширения логистики международной мобильности, создания новых высокотехнологичных решений и инструментов продвижения российской системы высшего образования.

Литература

1. *Альтбах Ф.Г.* Глобализация и университет: мифы и реалии в мире неравенства // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). 2004. № 11. С. 39–45.
2. *Бек У.* Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / Пер. с нем. А. Григорьева, В. Седелника. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 304 с. ISBN: 5-89826-109-5.

¹¹ Бесплатное образование в разных странах // *Abroadz*. URL: <https://abroadz.com/besplatnoe-obrazovanie-v-raznyh-stranah/> (дата обращения: 08.11.2024).

¹² *Каргинская Е.* Эффективность позиционирования российского образования на рынках Китая и Индии // Российский совет по международным делам (РСМД). 2024. 31 января. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/effektivnost-pozitsionirovaniya-rossiyskogo-obrazovaniya-na-rynках-kitaya-i-indii/> (дата обращения: 08.11.2024).

3. *Бранденбург У.* Друг или враг? Миф о «хорошей» интернационализации и «плохой» глобализации // Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева. М.: Логос, 2013. С. 53–66. ISBN: 978-5-98704-728-6.
4. *Де Вит Х.* 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
5. *Altbach P.G., Knight J.* The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities // Journals of Studies in International Education. 2007. Vol. 11. No. 3–4. P. 290–305. DOI: 10.1177/1028315307303542
6. *Knight J.* Five truths about internationalization // International Higher Education. 2012. No. 69. P. 4–5. DOI: 10.6017/ihe.2012.69.8644
7. *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
8. *Knight J.* Internationalization of higher education: New directions, new challenges. Paris : IAU, 2006. 172 p. ISBN: 92-9002-177-2.
9. *Knight J.* Updating Definition of Internationalization // International Higher Education. 2003. No. 33. P. 1–3. DOI: 10.6017/ihe.2003.33.7391
10. *Григорьев А.Н., Коршунов Г.В.* Интернационализация образования как направление деятельности вуза // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 135–141. EDN: WBKJNT.
11. *Береговая О.А., Кудашов В.И.* Интернационализация высшего образования в условиях глобализации // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 31–43. DOI: 10.32744/pse.2019.3.3
12. *Бондаренко В.В., Полутин С.В., Юдина В.А., Танина М.А., Лескина О.Н.* Привлекательность российских вузов среди иностранных студентов в условиях глобальной конкуренции на рынках образовательных услуг // Интеграция образования. 2022. Т. 26. № 1. С. 72–92. DOI: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.072-092
13. *Быковская Е.Н., Рыбина М.Н.* Экспорт образовательных услуг: конкуренция в новых геополитических условиях // Вестник университета. 2023. № 1. С. 68–75. DOI: 10.26425/1816-4277-2023-1-68-75
14. *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
15. *Захаров М.Ю., Старовойтова И.Е., Шишкова А.В.* Управление академической мобильностью как инструментом «мягкой силы» // Вестник университета. 2023. № 2. С. 166–173. DOI: 10.26425/1816-4277-2023-2-166-173-173
16. *Золочевская Е.Ю., Сивакова Я.Е.* Совершенствование механизма развития экспорта образования в Российской Федерации // Государственное и муниципальное управление. Учёные записки. 2022. № 1. С. 39–42. DOI: 10.22394/2079-1690-2022-1-1-39-42
17. *Суворова В.А., Бронников И.А.* Международная образовательная миграция как «ресурс мягкой силы» в эпоху глобализации // Управление. 2019. № 4. С. 131–139. DOI: 10.26425/2309-3633-2019-4-131-139
18. *Аржанова И.В., Барышников М.Ю., Забарыкина Л.В., Назорнов В.А., Перфильева О.В.* Влияние пандемии COVID-19 на сектор высшего образования и магистратуру: международный, национальный и институциональный ответ // Благотворительный фонд В.Потанина, НФПК. М., 2020. 23 с. URL: <https://ntf.ru/sites/default/files/Vliyanie%20pandemii%20COVID-19%20na%20sektor%20vysshego%20obrazovaniya%20i%20magistraturu.pdf> (дата обращения: 08.11.2024).
19. *Marinoni G., van't Land H., Jensen T.* The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World: IAU Global Survey Report. Giorgio International Association of Universities, 2020. 50 p. URL: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (дата обращения: 08.11.2024).
20. *Минаева А.Е.* Мобильность студентов и экспорт образования во время и после пандемии: вызовы и прогнозы // Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире. 2020. № 4. С. 90–95. URL: https://www.hse.ru/data/2020/06/05/1602309864/HSE_Covid_04_2020_3_4.pdf (дата обращения: 08.11.2024).
21. *Николаев В.К.* Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2.

- С. 149–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166
22. *Бондаренко В.В., Полушин С.В., Танина М.А., Юдина В.А.* Пост-эффекты пандемии COVID-19: удовлетворённость иностранных студентов дистанционным обучением в российских вузах // Интеграция образования. 2022. Т. 26. № 4. С. 671–687. DOI: 10.15507/1991-9468.109.026.202204.671-687
 23. *Ганеев А.Р., Булаева Н.А., Рубан И.А.* Готовы ли российские вузы к экспорту образования? // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2022. № 11. С. 68–73. DOI: 10.20339/AM.11-22.068
 24. *Лебедев А.А., Ридигер А.В.* О функционировании программ экспорта образования российских университетов в условиях санкций // Информация и инновации. 2022. Т. 17. № 3. С. 49–58. DOI: 10.31432/1994-2443-2022-17-3-49-58
 25. *Манукян А.Р.* Экспорт образования как фактор экономического роста страны // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 2. С. 106–110. DOI: 10.34823/SGZ.2023.2.51981
 26. *Рыбакова Е.В.* Способы обеспечения эффективной реализации стратегии экспорта российского образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 6. С. 573–582. DOI: 10.30853/ped20230098
 27. *Ростовская Т.К., Скоробогатова В.И.* Вызовы образовательной миграции на современном этапе // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 2. С. 105–113. DOI: 10.15826/upra.2022.02.016
 28. *Крейденко Т.Ф., Мизинцева М.Ф., Холина В.Н.* Подходы к оценке эффективности реализации экспорта образования вузами городов – университетских центров России // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2023. Т. 16. № 6. С. 270–288. DOI: 10.15838/esc.2023.6.90.16
 29. *Косов М.Е.* Глобализация образования, возможности и перспективы экспорта российского образования в условиях санкций против Российской Федерации // Вестник Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. 2024. Т. 21. № 2 (134). С. 5–18. DOI: 10.21686/2413-2829-2024-2-5-18
 30. *Клебанова А.А.* Основные направления совершенствования российской стратегии экспорта образования в условиях актуальных социально-экономических вызовов // Инновации и инвестиции. 2024. № 6. С. 267–269. EDN: DCFTBQ.
 31. *Гусевская Н.Ю.* Экспорт российского образования в современных реалиях: проблемы и перспективы // Государственная власть и местное самоуправление. 2022. № 11. С. 23–27. DOI: 10.18572/1813-1247-2022-11-23-27
 32. *Зуенкова Ю.А., Араkelова И.В., Старокожева Г.И.* Маркетинговые стратегии и риски экспорта российского высшего образования в условиях геополитической нестабильности // Региональная экономика. Юг России. 2022. Т. 10. № 4. С. 20–28. DOI: 10.15688/re.volsu.2022.4.2
 33. *Гуцынюк О.Н., Полещук О.Д., Ридигер А.В.* О результативности деятельности российских вузов в области научных исследований и экспорта образования в условиях санкций // E-Management. 2024. Т. 7. № 2. С. 29–44. DOI: 10.26425/2658-3445-2024-7-2-29-44
 34. *Ngue J.* Soft Power and Higher Education // Educause Library. 2005. P. 11–14. URL: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2005/1/ffp0502s-pdf> (дата обращения: 08.11.2024).
 35. *Масич В.А.* Наука и образование как инструменты «мягкой силы» // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение. 2015. № 1. С. 117–125. URL: <https://politicalscience.rsu.ru/jour/article/view/13/14> (дата обращения: 08.08.2024).
 36. *Салми Д., Фрумлин И.Д.* Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 25–68. DOI: 10.17323/1814-9545-2013-1-25-68
 37. *Обвинникова Н., Зоткина М., Гетманская А.* Государственные программы образовательной мобильности в разных странах: Доклад Центра трансформации образования Московской школы управления Сколково // Центр трансформации образования Московской школы управления Сколково. М., 2019. 108 с. URL: https://sk.skolkovo.ru/storage/file_storage/4b954252-7c3d-4975-94e3-910612e77464/SKOLKOVO_SEDeC_International_Mobility_2019.pdf (дата обращения: 08.11.2024).
 38. *Ключарев Г.А., Неверов А.В.* Проект «5-100»: некоторые промежуточные итоги // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2018. Т. 18. № 1. С. 100–116. DOI: 10.22363/2313-2272-2018-18-1-100-116

39. Шибанова Е.Ю., Платонова Д.П., Лустюкин М.А. Проект 5-100: динамика и паттерны развития университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 3. DOI: 10.15826/umpra.2018.03.025
40. Берестов А.В., Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Куреев С.В., Садчиков С.М. Вклад в Проект 5-100 национальных исследовательских и федеральных университетов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 30–45. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-30-45
41. Ручкин А.Б. Экспорт российского образования в страны Африки: вызовы и ресурсы развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. С. 21–32. DOI: 10.17805/zpu.2019.2.2
42. Ростовская Т.К., Рязанцев С.В., Скоробогатова В.И. Создание нормативно-правовых и институциональных условий развития образовательной миграции в России // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 35–47. DOI: 10.31992/0869 3617-2023-32-7-35-47
43. Jenkins R. The Generation Z Guide: The Complete Manual to Understand, Recruit, and Lead the Next Generation. Ryan Jenkins, LLC, 2019. 378 p. ISBN: 0998891916.
44. Seemiller C., Grace M. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students // About Campus. 2017. Vol. 22. No. 3. P. 21–26. DOI: 10.1002/abc.21293
45. Богачева Н.В., Сивак Е.В. Мифы о «поколении Z» / Институт образования НИУ ВШЭ. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 64 с. Сер.: Современная аналитика образования. № 1 (22). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408113365.pdf> (дата обращения: 08.11.2024).
46. Фатхуллина Л.З., Гурьянова Т.Н. Интернационализация российского высшего образования: проблемы и перспективы // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 14. С. 482–485. EDN: STICDT.

Статья поступила в редакцию 22.11.2024

Принята к публикации 19.12.2024

References

1. Altbach, F.G. (2004). Globalization and the University: Myths and Realities in the World of Inequality. *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly) = Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 11. pp. 39-45. (In Russ.)
2. Beck, U. (1997). *Was Ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Suhrkamp. 269 p. (Russian edition: transl. by A. Grigor'ev, V. Sedel'nik, Moscow: Progress-Traditsiya, 2001. 304 p. ISBN: 5-89826-109-5.).
3. Brandenburg, U. (2013). Friend or Enemy? The Myth of “Good” Internationalization and “Bad” Globalization. In: Larionova M.V., Perfil'eva O.V. (Eds). *Imperativy internatsionalizatsii = Internationalization Imperatives*. Moscow: Logos Publ. Pp. 53-66. ISBN: 978-5-98704-728-6. (In Russ.).
4. De Wit, H. (2019). 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
5. Altbach, P.G., Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journals of Studies in International Education*. Vol. 11, no. 3–4, pp. 290-305, doi: 10.1177/1028315307303542
6. Knight, J. (2012). Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*. No. 69, pp. 4-5, doi: 10.6017/ihe.2012.69.8644
7. 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
8. Knight, J. (2006). *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges*. Paris: IAU. 172 p. ISBN: 92-9002-177-2.
9. Knight, J. (2003). Updating Definition of Internationalization. *International Higher Education*. No. 33, pp. 1-3, doi: 10.6017/ihe.2003.33.7391
10. Grigoriev, A.N., Korshunov, G.V. (2016). Internationalization of Education as High Priority Activities of the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6,

- pp. 135-141. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26202945_46497628.pdf (accessed 08.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Beregovaya, O.A., Kudashov, V.I. (2019). Internationalization of Higher Education in the Context of Globalization. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. Vol. 39, no. 3, pp. 31-43, doi: 10.32744/pse.2019.3.3 (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Bondarenko, V.V., Polutin, S.V., Yudina, V.A., Tanina, M.A., Leskina, O.N. (2022). Attractiveness of Russian Universities among Foreign Students in Conditions of Competitive Global Markets of Educational Services. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 26, no. 1, pp. 72-92, doi: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.072-092 (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Bykovskaya, E.N., Rybina, M.N. (2023). Educational Services Export: Competition in New Geopolitical Conditions. *Vestnik universiteta = University Bulletin*. No. 1, pp. 68-75, doi: 10.26425/1816-4277-2023-1-68-75 (In Russ., abstract in Eng.).
 14. 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.).
 15. Zakharov, M.Y., Starovoytova, I.E., Shishkova, A.V. (2023). Managing Academic Mobility as a Tool of “Soft Power” in Contemporary China. *Vestnik universiteta = University Bulletin*. No. 2, pp. 166-173, doi: 10.26425/1816-4277-2023-2-166-173-173 (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Zolochevskaya, E.Yu., Sivakova, Ya.E. (2022). Improvement of the Mechanism of Education Export Development in the Russian Federation. *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski = State and Municipal Management. Scholar Notes*. No. 1, pp. 39-42, doi: 10.22394/2079-1690-2022-1-1-39-42 (In Russ., abstract in Eng.).
 17. Suvorova, V.A., Bronnikov, I.A. (2019). International Educational Migration as a “Soft Power Resource” in the Globalization Era. *Upravlenie = Management (Russia)*. Vol. 7, no. 4, pp. 131-139, doi: 10.26425/2309-3633-2019-4-131-139 (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Arzhanova, I.V., Baryshnikova, M.Yu., Zavarykina, L.V., Nagornov, V.A., Perfil'eva, O.V. Impact of the COVID-19 Pandemic on Higher Education and Master's Degree: International, National and Institutional Response. Moscow : V. Potanin Foundation; National Training Foundation, 2020. 23 p. Available at: <https://ntf.ru/sites/default/files/Vliyanie%20pandemii%20COVID-19%20na%20sektor%20vysshego%20obrazovaniya%20i%20magistraturu.pdf> (accessed 08.11.2024). (In Russ.).
 19. Marinoni, G., van't Land, H., Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World: IAU Global Survey Report*. Giorgio International Association of Universities. 50 p. Available at: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (accessed 08.11.2024).
 20. Minaeva, E.A. (2020). Student Mobility and Export of Education During and after Pandemic: Challenges and Forecasts : HSE Analytical bulletin on the Economic and Social Implications of Coronavirus in Russia and in the World. June 05. HSE Publ.. Pp. 90-95. Available at: https://www.hse.ru/data/2020/06/05/1602309864/HSE_Covid_04_2020_3_4.pdf (accessed 08.11.2024).
 21. Nikolaev, V.K. (2022). Exporting Russian Higher Education in the Conditions of a New Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 2, pp. 149-166, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166 (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Bondarenko, V.V., Polutin, S.V., Tanina, M.A., Yudina, V.A. (2022). Post-Effects of the COVID-19 Pandemic: Satisfaction of Foreign Students with Telelearning in Russian Universities. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 26, no. 4, pp. 671-687, doi: 10.15507/1991-9468.109.026.202204.671-687 (In Russ., abstract in Eng.).

23. Ganeev, A.R., Bulaeva, N.A., Ruban, I.A. (2022). Are the Russian Higher Educational Institutions Ready to Export Education? *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly) = Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 11, pp. 68-73, doi: 10.20339/AM.11-22.068 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Lebedev, A.A., Ridiger, A.V. (2022). About Russian University Education Export Programs under Sanctions. *Informatsiya i innovatsii = Information and Innovations*. Vol. 17, no. 3, pp. 49-58, doi: 10.31432/1994-2443-2022-17-3-49-58 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Manukyan, A.R. (2023). Export of Education as a Factor of the Country's Economic Growth. *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya = Social and Humanitarian Knowledge*. No. 2, pp. 106-110, doi: 10.34823/SGZ.2023.2.51981 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Rybakova, E.V. (2023). Ways to Ensure the Effective Implementation of the Russian Education Export Strategy. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory and Practice*. Vol. 8, no. 6, pp. 573-582, doi: 10.30853/ped20230098 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Rostovskaya, T.K., Skorobogatova, V.I. (2022). Challenges of Educational Migration at the Present Stage. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 26, no. 2, pp. 105-113, doi: 10.15826/umpa.2022.02.016 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Kreydenko, T.F., Mizintseva, M.F., Kholina, V.N. (2023). Approaches to Assessing the Effectiveness of the Export of Educational Services by Universities in the Cities – University Centers of Russia. *Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz = Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. Vol. 16, no. 6, pp. 270–288, doi: 10.15838/esc.2023.6.90.16 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Kosov, M.E. (2024). Globalization of Education, Opportunities and Prospects of Exporting Russian Education in Conditions of Sanctions against the Russian Federation. *Vestnik Rossiiskogo ekonomicheskogo universiteta imeni G.V. Plekhanova = Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*. Vol. 21, no. 2, pp. 5-18, doi: 10.21686/2413-2829-2024-2-5-18 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Klebanova, A.A. (2024). The Main Directions for Improving the Russian Education Export Strategy in the Context of Current Socio-Economic Challenges. *Innovatsii i investitsii = Innovations and Investments*. No. 6, pp. 267-269. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26202945_18118569.pdf (accessed 08.11.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
31. Gusevskaya, N.Yu. (2022). Export of Russian Education in the Modern Realities: Problems and Prospects. *State Power and Local Self-government*. No. 11, pp. 23-27, doi: 10.18572/1813-1247-2022-11-23-27 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Zuenkova, Yu.A., Arakelova, I.V., Starokozheva, G.I. (2022). Marketing Strategies and Export Risks of Russian Higher Education in Conditions of Geopolitical Instability. *Regionalnaya ekonomika. Yug Rossii = Regional Economy. South of Russia*. Vol. 10, no. 4, pp. 20-28, doi: 10.15688/re.volsu.2022.4.2 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Gutsenyuk, O.N., Poleshchuk, O.D., Ridiger, A.V. (2024). On the Effectiveness of the Activities of Russian Universities in the Field of Research and Education Export under Sanctions. *E-Management*. Vol. 7, no. 2, pp. 29-44, doi: 10.26425/2658-3445-2024-7-2-29-44 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Nye, J. (2005). Soft Power and Higher Education. *Educause Library*. Pp. 11–14. Available at: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2005/1/ffp0502s-pdf> (accessed 08.11.2024).
35. Masich, V. (2015). Science and Education as the Instruments of “Soft Power”. *Vestnik RGGU. Seriya: Politologiya. Istoriya. Mezhdunarodnye otnosbeniya = RSUH/RGGU Bulletin Series: Political Science. History. International Relations*. No. 1, pp. 117-125. Available at: <https://politicalscience.rsu.ru/jour/article/view/13/14> (accessed 22.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

36. Salmi, J., Froumin, I. (2013). Excellence Initiatives to Establish World-Class Universities: Evaluation of Recent Experiences. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 25-68, doi: 17323/1814-9545-2013-1-25-68 (In Russ., abstract in Eng.).
37. Ovchinnikova, N., Zotkina, M., Getmanskaya, A. (2019). State Programs for Educational Mobility in Different Countries: Report of the Moscow School of Management SKOLKOVO, Centre for Education Transformation. Moscow Centre for Education Transformation Publ. 108 p. Available at: https://sk.skolkovo.ru/storage/file_storage/4b954252-7c3d-4975-94e3-910612e77464/SKOLKOVO_SEDeC_International_Mobility_2019.pdf (accessed 08.11.2024).
38. Klyucharev, G.A., Neverov, A.V. (2018). Project "5-100": Some Interim Results. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 18, no. 1, pp. 100-116, doi: 10.22363/2313-2272-2018-18-1-100-116 (In Russ., abstract in Eng.).
39. Shibanova, E.Yu., Platonova, D.P., Lisyutkin, M.A. (2018). Project 5-100: Dynamics and Development Patterns of Universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 3, pp. 32-48, doi: 10.15826/umpa.2018.03.025 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Berestov, A.V., Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V., Sadchikov, S.M. (2020). National Research and Federal Universities Contribution to the Project 5-100. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 30-45, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-30-45 (In Russ., abstract in Eng.).
41. Ruchkin, A.B. (2019). Export of Russian education to African countries: Challenges and resources of development. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*. No. 2, pp. 21-32, doi: 10.17805/zpu.2019.2.2 (In Russ., abstract in Eng.).
42. Rostovskaya, T.K., Ryazantsev, S.V., Skorobogatova, V.I. (2023). Development of the Regulatory and Institutional Basis for Increasing the Educational Migration to Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 35-47, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-35-47 (In Russ., abstract in Eng.).
43. Jenkins, R. (2019). *The Generation Z Guide: The Complete Manual to Understand, Recruit, and Lead the Next Generation*. Ryan Jenkins, LLC. 378 p. ISBN: 0998891916.
44. Seemiller, C., Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus*. Vol. 22, no. 3, pp. 21-26, doi: 10.1002/abc.21293
45. Bogacheva, N.V., Sivak, E.V. (2019). *Myths about Z Generation*. Moscow: HSE Publ. 64 p. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408113365.pdf> (accessed 08.08.2024). (In Russ.).
46. Fatkhullina, L.Z., Gur'yanova, T.N. (2014). Internationalization of Higher Education: Problems and Prospects. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta = Herald of Technological University*. Vol. 17, no. 14, pp. 482-485. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22268937_94407632.pdf (accessed 08.11.2024). (In Russ.).

*The paper was submitted 22.11.2024
Accepted for publication 19.12.2024*

Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81

Руднева Инна Александровна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики, ORCID: 0000-0001-9155-142X, Researcher ID: ICSB-2191-2023, inna.rudneva@mail.ru

Козырева Ольга Анатольевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ORCID: 0000-0002-2537-1639, Researcher ID: ADI-8469-2022, kozyrevaola@mail.ru

Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград, Россия

Адрес: 400005, Российская Федерация, г. Волгоград, пр-кт им. В.И. Ленина, д. 27

Аннотация. В настоящей статье обращение к феномену профессиональной идентичности будущих педагогов обусловлено, во-первых, необходимостью актуализации смыслов, которые подвергаются перманентным изменениям в окружающей человека социальной действительности, во-вторых, значимостью данного личностного образования для высоких результатов профессионально-педагогической деятельности. Проблема формирования профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением впервые стала предметом специального педагогического исследования. Цель статьи – представить результаты исследования о возможностях обучения служением как средства формирования профессиональной идентичности будущих педагогов на этапе профессиональной подготовки.

Исследование сфокусировано на анализе результатов апробации обучения служением как инновационного средства профессиональной подготовки будущих педагогов в педагогическом университете, нацеленного на формирование их профессиональной идентичности. Классический педагогический эксперимент включал диагностический, формирующий и контрольный этапы (N=216). Диагностика осуществлялась с использованием шкалы определения стадии идентичности Дж. Котте, опросника стилей идентичности М. Берзонского, шкалы общей самооценки Р. Шварцера, М. Ерусалема. Статистическая квалификация результатов выполнена с помощью критерия согласия Пирсона χ^2 .

Опыт Волгоградского государственного социально-педагогического университета свидетельствует о том, что обучение служением находит применение в качестве эффективного средства формирования профессиональной идентичности будущих педагогов: а) эмоционального компонента профессиональной идентичности (вовлечённость, заинтересованность, нацеленность на решение социально значимых задач); б) коммуникативного компонента профессиональной идентичности (обогащение опыта межличност-

ного общения и взаимодействия с разными поло-возрастными и социальными группами); в) деятельностного компонента профессиональной идентичности (развитие технологичности и креативности).

Результаты исследования могут быть применимы для разработки проблемы профессиональной идентичности будущих педагогов, изучения возможностей обучения служением как педагогического средства, а также вносят вклад в теорию и практику непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, обучение служением, будущее педагоги, высшее образование

Для цитирования: Руднева И.А., Козырева О.А. Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 63–81. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81

Forming the Professional Identity of Future Teachers through Service-Learning

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81

Inna A. Rudneva – Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Social Pedagogy, ORCID: 0000-0001-9155-142X, Researcher ID: ISV-2191-2023, inna.rudneva@mail.ru

Olga A. Kozyreva – Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, ORCID: 0000-0002-2537-1639, Researcher ID: ADI-8469-2022, kozyrevaoa@mail.ru

Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russia

Address: 27, V.I. Lenin ave., Volgograd, 400005, Russian Federation

Abstract. In this article, the reference to the phenomenon of the professional identity of future teachers is caused, firstly, by the need to update meanings that are subject to permanent changes in the social reality surrounding a person, and secondly, by the importance of this personal education for high results of professional and pedagogical activities. The problem of forming the professional identity of future teachers through service-learning has become the subject of a special pedagogical study for the first time. The purpose of the article is to present the results of the study on the possibilities of service-learning as means of forming the professional identity of future teachers at the stage of professional training.

The study focuses on the analysis of the results of testing service learning as innovative means of professional training of future teachers at a pedagogical university, aimed at forming their professional identity. The classical pedagogical experiment included diagnostic, formative and control stages ($N=216$). Diagnostics was carried out using the identity stage scale by J. Cote, the identity styles questionnaire by M. Berzonsky, the general self-efficacy scale by R. Schwarzer & M. Jerusalem. The statistical qualification of the results was performed using the Pearson χ^2 goodness-of-fit criterion.

The case of the Volgograd State Social-Pedagogical University demonstrated that service learning is used as an effective means of forming the professional identity of future teachers: a) the emotional component of professional identity (involvement, interest, focus on solving socially significant

problems); b) the communication component of the professional identity (enrichment of the experience of interpersonal communication and interaction with different gender, age and social groups); c) the activity – based component of the professional identity (development of technological skills and creativity).

The results of the study can be applied to the development of the problem of the professional identity of future teachers, the study of the possibilities of service-learning as a pedagogical method; they contribute to the theory and practice of continuous pedagogical education.

Keywords: professional identity, service-learning, future teachers, higher education

Cite as: Rudneva, I.A., Kozyreva, O.A. (2025). Forming the Professional Identity of Future Teachers through Service-Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 63-81, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Проблема формирования профессиональной идентичности будущих педагогов активно обсуждается в отечественной и зарубежной научной литературе. Феномен профессиональной идентичности личности является одним из самых обсуждаемых в философии и социологии, в педагогике и психологии – чрезвычайно дискуссионной темой, имеющей широкую трактовку.

Феномен идентичности представляет собой соответствие между внешним многообразием и внутренним миром, глобальным и локальным, общественным и частным, коллективным и индивидуальным, искусственным и естественным в историческом развитии [1], идентичность присуща активному субъекту, способному мыслить и осознавать себя [2]. В центре внимания социологического подхода к изучению профессиональной идентичности находятся представления о влиянии социальных групп на самоопределение человека в профессии [3], идеи об определении и формировании профессионально значимых личностных качеств, внешних и внутренних факторов становления и развития профессиональной идентичности [4].

Традиционно проблема профессиональной идентичности рассматривается в психологических исследованиях: как внутренняя непрерывность и тождественность личности в «Я-концепции» человека; как значимая

часть проблемы самосознания личности. Профессиональная идентичность изучается с точки зрения выбора собственных траекторий жизненного пути и индивидуальных стратегий саморазвития человека [5], как переживание человеком своей профессиональной целостности и определённости [6], как развитие профессионального центризма и устойчивой профессиональной позиции [7]. В педагогических исследованиях отмечается, что устойчивая профессиональная идентичность педагога является значимым основанием успешной профессионально-педагогической деятельности [8]. К определению содержания и структуры профессиональной идентичности педагогов разработаны различные подходы [6; 9]. Учёными подчёркивается гуманистическая направленность профессиональной идентичности педагогов, так как она направлена не только на удовлетворение собственных потребностей, но и на служение обществу [10].

Педагогический подход «обучение служением» в высшем образовании доказательно рассматривается в научных исследованиях. Истоки подхода находятся в соединении общественно полезного труда и профессиональной подготовки, обоснованного ещё учёными СССР [11]. В зарубежной научной литературе убедительно показана эффективность использования обучения служением в системе профессионального образования [12], в качестве средства раз-

вития гражданской активности, социальных навыков и академической успеваемости [13], эмоциональной вовлечённости, когнитивной готовности, повышения компетентности [14].

Проблема формирования профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением не становилась ранее предметом специального педагогического исследования. Выбранная теоретическая рамка исследования феномена профессиональной идентичности будущих педагогов и анализ массива релевантных публикаций позволяют сформулировать гипотезу о том, что обучение служением способствует созданию условий для формирования данного личностного образования у будущих педагогов в период их обучения в педагогическом вузе.

Цель исследования – определить возможности обучения служением как средства формирования профессиональной идентичности будущих педагогов на этапе профессиональной подготовки.

Обзор литературы

Проблема идентичности в гуманитарном научном дискурсе имеет значительные традиции и одновременно чрезвычайно актуальна ввиду трансформационных изменений современного периода развития общества, когда жизненный путь человека характеризуется многовариантностью, непредсказуемостью, влиянием разнообразных трудно прогнозируемых факторов. Современный человек в поиске личной и профессиональной идентичности находится в ситуации множественных выборов, компилируя и комбинируя имеющиеся в культуре шаблоны человеческого бытия, или создавая собственный вариант.

Главной движущей силой становления идентичности является потребность и стремление человека соотносить свой внутренний мир с внешними условиями жизни [1]. Движущая сила находит выражение в ряде смысложизненных ориентаций:

- осознание и принятие социокультурного разнообразия как основы мировосприятия;
- стремление к обретению знания и социального опыта;
- осмысленность и рефлексивность в ситуации постоянных выборов;
- осознание ответственности за свою жизнь, за отношения, рост автономности;
- обогащение социальных ролей во взаимодействии со значимым социальным окружением.

Для целей данного исследования важно определить сущность понятия «профессиональная идентичность педагогов». Авторы разделяют идею И.В. Ревуновой, И.В. Гавриловой о том, что профессиональная идентичность – это построение педагогом своего будущего через накопление опыта, интеграцию в профессиональное сообщество, формирование мнения о себе как о профессионале [15]. Также они солидарны с мыслью О.В. Налиткиной о структурно-уровневом, динамическом характере феномена профессиональной идентичности педагогов, формирование которого основано на активности самого субъекта и проходит в своём становлении определённые этапы под воздействием целого ряда факторов [16]. *Под профессиональной идентичностью педагогов авторы понимают структурно-уровневое личностное образование, формируемое в процессе самоопределения человека в профессии, обеспечивающее его успешную профессиональную деятельность.* В структуре профессиональной идентичности педагогов авторы статьи выделяют эмоциональный (увлечённость профессией, стремление к эффективности в профессии, вера в успех), коммуникативный (опыт межличностного общения и взаимодействия) и деятельностный (профессионально-личностный опыт проектирования и реализации педагогической деятельности) компоненты.

Интерес представляет концепция идентичности Дж. Коте, включающая два важ-

ных параметра – взрослая идентичность и социальная идентичность¹. Автор концепции исследует социальные и психологические ресурсы личности, способствующие достижению идентичности. К социальным ресурсам поиска и нахождения человеком своей идентичности относится уровень доходов родительской семьи, принадлежность к этнической или социальной группе. Наиболее важными психологическими ресурсами человека являются коммуникативные навыки, опыт взаимодействия в различных социальных ситуациях с самыми разными людьми. Исследователи справедливо полагают, что современные молодые люди нуждаются в обретении широкого диапазона социальных и психологических ресурсов, позволяющих успешно социализироваться, находить себя в профессии и в жизни в период поздней юности и ранней взрослости [17; 18].

В исследовании авторы работы придерживаются модели статусной идентичности Дж. Марсия, согласно положениям которой становление идентичности человека связано с наличием или отсутствием ситуации поиска альтернативных решений и наличием или отсутствием осуществлённого выбора². Предложенные статусы идентичности отражают содержание и этапный характер её формирования: диффузная идентичность; предпрешённая идентичность; мораторий; достигнутая идентичность. Кроме того, они опираются на социально-когнитивную модель идентичности М. Берзонского, в которой описываются три стиля развития идентичности: информационный; нормативный и диффузно-избегающий стили. Стили развития идентичности связаны с выбором социально-когнитивных процессов, которые человек осуществляет в ситуациях принятия решений, в социальном взаимодействии [19]. Исследователи отмечают, что инструменты диагностики идентичности Дж. Марсия и

М. Берзонского схожи, высоко коррелируют друг с другом [20].

Для исследования процесса профессиональной идентичности авторы обращаются к феномену самоофективности человека, которая рассматривается как важный ресурс и условие успешного достижения целей и задач. Высокая самоофективность человека позитивно влияет на его социальную интеграцию, достижение успеха, хорошее физическое и психологическое самочувствие. Обобщённая шкала самоофективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в модификации В.Г. Ромека позволяет измерить субъективное ощущение эффективности человека в решении личных и профессиональных задач, в достижении результатов профессиональной деятельности [21].

Формирование профессиональной идентичности педагога представляет собой сложный многомерный процесс становления системы ценностей, смыслов, профессиональных знаний, опыта и отношения к профессии, значимый этап которого осуществляется в период получения профессионального образования [22]. Студенческий возраст является сензитивным периодом становления профессиональной идентичности во взаимосвязи со становлением личностной и социальной идентичности. Просоциальный, позитивный вектор целенаправленного формирования профессиональной идентичности будущих педагогов задаётся в период вузовского образования. Авторы исследования полагают, что необходимым и достаточным внешним ресурсом для запуска и/или поддержки процесса самоидентификации будущего педагога выступает обучение служением. Как педагогический подход и образовательная методика обучение служением в отечественном и зарубежном образовании имеет значительные исторические, методологические основания,

¹ Côté J.E. An empirical test of the identity capital model journal of adolescence. 1997. No. 20(5). С. 577–597. DOI: 10.1006/jado.1997.0111

² Marcia J.E. The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. Ego Identity. 1993. P. 3–21. DOI: 10.1007/978-1-4613-8330-7_1

а также актуальный социально-образовательный контекст.

В современных систематических обзорах проблемы обучения служением в высшем образовании показаны возможности применения нового педагогического подхода в профессиональном образовании различных специалистов [23], как обладающего всеми инструментами для этого [24], предложены действенные рекомендации для высшей школы по внедрению подхода «обучение служением» на основе выявления дефицитов, сложностей реализации проектного подхода [25], представлен анализ перспективных направлений исследований [26]. В российском научном дискурсе относительно термина «обучение служением», как авторитетно отмечает В.С. Никольский, сложились две диаметрально противоположные научные позиции. С одной точки зрения, понятие определяется как *Service Learning*, и подход рассматривается как перенос, копирование известного зарубежного подхода в отечественную науку и практику. С другой точки зрения, обучение служением доказательно рассматривается как отечественное педагогическое нововведение и находит подтверждение своим научным позициям на основе обращения к педагогическим практикам дореволюционной России [11]. Приведённый в статье «“Обучение служением” или “Service Learning”»² авторский анализ вносит огромный вклад в исследование проблематики и ставит точку в многолетнем споре отечественных и зарубежных учёных об истоках педагогического подхода «обучение служением». В.С. Никольский доказательно констатирует очевидное первенство СССР в практике внедрения практики обучения служением, которая соединяет в себе общественно полезный труд и профессиональную подготовку в вузе [11].

В ряде исследований справедливо отмечается, что методологической основой

обучения служением является проектный метод обучения. При этом необходимо подчеркнуть, что в науке чётко оформилась позиция предупреждения риска упрощения методологии педагогического подхода «обучение служением» из-за имеющегося многолетнего опыта применения проектных методов обучения в формировании профессиональных компетенций студентов [25]. С точки зрения психолого-педагогической науки ещё более значимым, сущностным представляется рассмотрение деятельностного подхода в качестве методологического регулятива профессионально-личностного становления человека, поскольку личность формируется в деятельности. В решении задач высшего образования определяющими становятся смыслы и ценности деятельности (зачем и во имя чего делать?), содержание деятельности (что делать?), активность вовлечения в деятельность самой личности (какой опыт приобретается?). Важное значение имеет идея об обучении студентов в условиях участия в добровольческой (волонтёрской) деятельности, сформулированная в Концепции развития добровольчества (волонтёрства) в Российской Федерации до 2025 г.³, имеющая широкую, во многом успешную практику применения в вузах, нацеленную на решение задач профессионализации специалистов в профессионально ориентированной социально полезной деятельности.

Как известно, современная практика обучения служением получила широкое развитие в связи с разработкой и включением в образовательные программы высшего образования курса (модуля) «Обучение служением» во исполнение соответствующего поручения Президента РФ от 29 января 2023 г.⁴. Авторы данной статьи полагают, что это управленческое решение стало упорядочивающей рамкой для широкой практи-

³ Концепция развития добровольчества (волонтёрства) в Российской Федерации до 2025 года. URL: <http://government.ru/docs/35231/> (дата обращения: 21.08.2024).

⁴ Перечень поручений по итогам заседания Госсовета 22 декабря 2022 года. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421> (дата обращения: 21.08.2024).

Таблица 1

Механизмы формирования профессиональной идентичности будущих педагогов

Table 1

Mechanisms for the formation of the professional identity of future teachers

Механизмы формирования идентичности	Ресурсы обучения служением
Осознание и принятие социокультурного разнообразия как основы мировосприятия	Нацеленность на решение социально значимых задач конкретных целевых групп во взаимодействии с разнообразными поло-возрастными и социальными группами, с представителями образовательных и социозащитных служб
Накопление и анализ информации, знаний и социального опыта	Включённость в образовательную программу подготовки специалистов, сопряжённость целевых ориентиров и образовательных результатов профессиональной подготовки всех направлений
Осмысление и рефлексия в ситуации постоянных выборов	Организация рефлексии гражданского смысла служения, полученного социального и личного опыта участия в социально значимых проектах
Осознание ответственности за свою жизнь, за отношения, рост автономности	Ориентация на достижение задач профессионально-личностного и гражданского воспитания, вовлечение в солидарное участие в развитии общества и российской гражданственности, на основе традиционных российских ценностей
Обогащение социальных ролей во взаимодействии со значимым социальным окружением	Сопровождение служения наставниками – преподавателями и практикующими специалистами, обеспечивающее технологичность и креативность, следование правилам академической оценки учебных достижений и свободу поиска социально полезных нововведений

ки применения обучения служением в вузах в многочисленных вариациях. Преподавание нового курса в 2023/24 учебном году осуществлялось 133 вузами на основе примерной образовательной программы и методических рекомендаций Министерства науки и высшего образования РФ⁵. Ключевой смысл обучения служением заключается в том, что студенты в рамках освоения образовательной программы апробируют и одновременно обогащают свои академические знания в практической работе, имеющей социальную значимость⁶.

В значительном массиве научных публикаций о результатах внедрения практики обучения служением показаны возможности обучения служением как средства формиро-

вания опыта практической профессиональной деятельности [27], как средства организации воспитательной работы со студентами [28], формирования гражданственности студенческой молодёжи [29], в том числе во взаимосвязи с организацией волонтерских практик [30; 31]. Исследователи отмечают, что миссия и ресурсы современных университетов находят воплощение в обучении служением студентов, создавая условия для развития будущих лидеров XXI века, ответственных личностей, активно участвующих в социальной и политической жизни общества [32; 33].

Упомянутые исследования показывают применимость обучения служением в качестве средства формирования профессио-

⁵ Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. URL: metodicheskie-rekomendacii-po-realizacii-modulja-obuchenie-sluzheniem.pdf (nosu.ru) (дата обращения: 22.08.2024).

⁶ Обучение служением: ключевые результаты исследования зарубежного опыта: Доклад к XXIV Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2023 г. / Д.И. Земцов, А.П. Метелев, А.В. Яшина [и др.]. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2023. 24 с. EDN: QIPQVB.

нальной идентичности будущих педагогов на основе следования основным педагогическим принципам данного метода:

- нацеленность на решение социально значимых задач;
- включённость в образовательную программу подготовки специалистов;
- организация рефлексии служения;
- ориентация на достижение задач профессионального личностного и гражданского воспитания;
- сопровождение служения наставниками – преподавателями и практикующими специалистами.

Обобщённо теоретические возможности обучения служением в формировании профессиональной идентичности будущих педагогов представлены в *таблице 1*.

Материалы и методы исследования

В 2023/24 учебном году авторами был проведён педагогический эксперимент, целью которого явилось изучение динамики формирования профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением. Материалами исследования стали эмпирические данные, полученные в ходе проведения формирующего эксперимента, на основе внедрения обучения служением. Работа носила поисковый характер, основана на базовой методике организации курса «Обучение служением», аккумулировала многолетний опыт авторов в организации волонтерских практик студентов. Модель процесса формирования профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением представлена в *таблице 2*.

Методологическим основанием исследования проблемы формирования профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением выступает полипарадигмальный подход. Системный подход является системообразующим, позволяющим увидеть во взаимосвязи и взаимозависимости элементы структуры педагогической идентичности, компоненты

педагогического процесса формирования данного феномена. Использование аксиологического подхода позволяет проектировать процесс формирования профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением на основе общечеловеческих и национальных российских ценностей. Целостный подход служит основанием для определения профессионально-личностного формирования будущего педагога в его целостности. Применение положений деятельностного подхода позволяет проектировать условия для становления субъектной позиции студента, формирования его социального опыта.

Целевую группу составили студенты 2-го курса очной формы обучения по программам бакалавриата по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) – 216 человек в возрасте 19–22 лет (191 девушка, 25 юношей).

Диагностика сформированности профессиональной идентичности будущих педагогов у студентов, установления степени зрелости её структурных компонентов (эмоционального, коммуникативного деятельностного) осуществлялась с использованием следующих методик:

- шкала определения стадии идентичности Дж. Коте (*Identity Stage Resolution Index*), в адаптации Ю.В. Борисенко [34]. Шкала предназначена для изучения ресурсов взрослой и социальной идентичности личности;
- опросник стилей идентичности М. Берзонского (*Identity Style Inventory*), версия 5, основывается на концепции о нормативном, информационном и диффузно-избегающем стилях профессиональной идентичности и позволяет определить стиль профессиональной идентичности [20];
- шкала общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема (*General Self-Efficacy Scale*), в адаптации В.Г. Ромека [21]. Шкала используется для измерения субъек-

Таблица 2

Модель процесса формирования профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением

Table 2

Model of the process of formation of professional identity of future pedagogues by means of service learning

Целевой блок	Цель: формирование профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением в процессе их профессиональной подготовки		
Методологический блок	Методологические подходы: системный, аксиологический, целостный, деятельностный		
	Принципы: практикоориентированности, персонафицированности, фасилитации процессов самоактуализации и самореализации в профессиональной деятельности		
↓			
Содержательный блок	Организационно-педагогические условия		
	<ul style="list-style-type: none"> – образовательное пространство вуза, включённое в образовательную и социально-культурную среду региона; – наставничество в обретении студентами социального опыта участия в социально значимых проектах; – освоение факультативной дисциплины «Методика организации волонёрской деятельности» в сотрудничестве с образовательными и социозащитными организациями 		
	↓		
	Процесс формирования профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением		
	<i>Диагностический компонент</i>	<i>Содержательный компонент</i>	<i>Процессуальный компонент</i>
	Изучение профессиональной идентичности на основе диагностических методик: <ul style="list-style-type: none"> – шкала определения стадии идентичности Дж. Коте; – опросник стилей идентичности М. Берзонского; – шкала общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема 	Система гуманитарных идей: <ul style="list-style-type: none"> – смысл служения людям; – благотворительность; – социальная ответственность; – гражданственность Система практик социального служения: <ul style="list-style-type: none"> – проект «Я – помощник», «Рука помощи», «Лето нашего детства», «В мире солнца» и др. – акция «Соединим сердца для добрых дел», «День доброты», «Бумеранг добрых дел», «Я – волонёр» и др. 	Факультативная дисциплина «Методика организации волонёрской деятельности» Система педагогических средств и методов: <ul style="list-style-type: none"> – обучение служением; – профессиональные пробы; – проектный метод обучения; – методы индивидуальной и групповой рефлексии (рефлексивные сессии); – наставничество
↓			
Результативный блок	Изучение профессиональной идентичности после экспериментальной работы. Результат: будущий педагог активно включён в процесс профессиональной идентификации, нацелен на осмысление смысложизненных и профессиональных ориентиров, в процесс накопления педагогического опыта через освоение практики социального служения во взаимодействии с различными категориями детей и взрослых		

Таблица 3

Измерение стадии идентичности до и после экспериментальной работы

Table 3

Measurement of the identity stages before and after the experimental work

Стадия идентичности	Показатель стадии идентичности	
	до экспериментальной работы, %	после экспериментальной работы, %
Диффузная	27,8	24,1
Предрешённая	11,1	9,7
Мораторий	38,9	36,6
Достигнутая	22,2	29,6

тивной оценки общей самоэффективности студентов.

Границы применения методологии определены авторами в ключевом аспекте исследования: уточнить возможности обучения служением как средства формирования профессиональной идентичности будущих педагогов в период их профессиональной подготовки в педвузе.

Результаты исследования

Результаты исследования профессиональной идентичности будущих педагогов в процессе её формирования средствами обучения служением содержат данные до и после организации формирующего эксперимента. Статистическая квалификация представленных в *таблицах 3, 4, 5* результатов выполнена с помощью критерия согласия Пирсона χ^2 . Условия его применимости с точки зрения ожидаемых частот в таблицах сопряжённости, очевидно, выполнены. Для каждой из анализируемых групп данных были сформулированы следующие гипотезы:

– нулевая гипотеза (H_0): нет значимых различий между группами до и после формирующего эксперимента;

– альтернативная гипотеза (H_1): существуют значимые различия между группами до и после формирующего эксперимента.

При определении стадии идентичности студентов с помощью шкалы определения стадии идентичности Дж. Коте (*Identity*

Stage Resolution Index, ISRI) были получены результаты, представленные в таблице 3.

На момент первичного обследования 27,8% респондентов имеют диффузную стадию сформированности идентичности. Они не интересуются вопросами собственной идентичности, не исследуют её. Стараются избегать ситуаций, когда необходимо принимать решения. Среди будущих педагогов 11,1% принимают жизненные обстоятельства без предварительного поиска решения. Такие результаты соответствуют предрешённой стадии идентичности. Систематически изучают потенциальный жизненный выбор и находятся на стадии моратория идентичности 38,9% студентов. Достигнутую идентичность имеют 22,2% обследованных. Они проводят тщательный поиск решений и осознанно принимают жизненные обстоятельства.

После проведения формирующего эксперимента авторы констатируют изменения в результатах обследования стадий идентичности респондентов. Диффузной стадии идентичности соответствуют результаты 24,1% респондентов. Предрешённая стадия сформированности идентичности – у 9,7% повторно обследованных студентов. Стадия мораторий идентичности выявлена у 36,6% респондентов. Достигнутая стадия идентичности характерна для 29,6% будущих педагогов. Полученные результаты свидетельствуют об уменьшении значений диффузной, предрешённой стадии и стадии

Таблица 4

Измерение стилей идентичности до и после экспериментальной работы

Table 4

Measurement of identity styles before and after the experimental work

Стиль идентичности	Показатель стиля идентичности	
	до экспериментальной работы, %	после экспериментальной работы, %
Информационный	29,2	35,2
Нормативный	32,8	36,6
Диффузно-избегающий	38,0	28,2

моратория за счёт увеличения значения достигнутой стадии.

Результаты, представленные в таблице 3, показывают изменения в стадиях идентичности респондентов после экспериментальной работы. Значение критерия χ^2 составляет 4,21. Несмотря на то, что наблюдаются изменения в количестве участников в каждой из стадий, статистический анализ с использованием критерия согласия Пирсона показал, что различия не являются статистически значимыми (p -value = 0,360). P -value значительно выше уровня значимости 0,05, что не позволяет отвергать нулевую гипотезу. С учётом того, что произошло сокращение значений диффузной стадии идентичности на 3,7%; стадии моратория – на 2,3%; предрешённой стадии – на 1,4%, авторы констатируют возрастание достигнутой стадии идентичности на 7,4% у респондентов. Это позволяет сделать вывод, что экспериментальное воздействие способствовало повышению достигнутой стадии идентичности студентов. Таким образом, есть основания полагать, что, по данным шкалы Дж. Коте, экспериментальная работа оказала влияние на формирование идентичности будущих педагогов.

Исследуя стили идентичности респондентов с помощью опросника стилей идентичности (*Identity Style Inventory, ISI-5*), авторы получили результаты, представленные в таблице 4.

На этапе входной диагностики информационный стиль идентичности выявлен у 29,2% респондентов, эти студенты дисципли-

нированы, ответственны, рефлексивны, осторожно принимают решения и ориентированы на решение проблем. Несмотря на свой скептицизм, стараются узнать о себе как можно больше. Нормативный стиль идентичности представлен у 32,8% обследованных студентов. Им характерна потребность в защите и сохранении собственных взглядов, в том числе на себя и структуру идентичности. Самое большое значение на этапе входного контроля представляет диффузно-избегающий стиль идентичности. Он выявлен у 38% респондентов. Им характерен внешний локус контроля, медленное принятие решений, избегание конфликтов идентичности и прокрастинация.

После проведения формирующего эксперимента авторами выявлены изменения в результатах обследования стилей идентичности респондентов. Произошло возрастание информационного и нормативного стилей идентичности. Так, значение информационного стиля возросло с 29,2 до 35,2% респондентов. При анализе изменения значения нормативного стиля отмечается, что он выявлен у 36,8% студентов. Значение диффузно-избегающего стиля идентичности снизилось с 38 до 28,2% студентов.

В таблице 4 отражены результаты изменений в стилях идентичности до и после экспериментальной работы. Значение критерия χ^2 составляет 4,43. Статистический анализ выявил, что изменения между группами не являются статистически значимыми (p -value = 0,094). P -value превышает уровень значимости 0,05, что не позволяет от-

Таблица 5

Измерение общей самооффективности респондентов

Table 5

Measuring the respondents' general self-efficacy

Уровень самооффективности	Показатель уровня самооффективности	
	до экспериментальной работы, %	после экспериментальной работы, %
Низкий	38,4	25,9
Средний	46,8	55,1
Высокий	14,8	19,0

вернуть нулевую гипотезу. С учётом того, что произошло сокращение значения диффузно-избегающего стиля идентичности на 9,8%, результаты показывают возрастание информационного стиля идентичности на 6%; нормативного – на 3,8%. Это позволяет сделать вывод о том, что экспериментальное воздействие способствовало росту количества студентов с информационным и нормативным стилями идентичности. Таким образом, есть основание полагать, что опросник стилей идентичности показывает влияние экспериментальной работы на формирование стилей идентичности будущих педагогов.

При исследовании самооффективности респондентов с помощью шкалы общей самооффективности (*General Self-Efficacy Scale, GSE*) были получены результаты, представленные в таблице 5.

На этапе входной диагностики общая самооффективность была представлена следующими значениями: низкий – 38,4%; средний – 46,8%; высокий – 14,8% респондентов. Студенты с высоким уровнем самооффективности настроены на успешное решение ситуаций, связанных с идентичностью. Они активны в преодолении трудностей, хорошо социализированы в обществе и имеют высокие достижения в учёбе. Средний уровень самооффективности характерен студентам, испытывающим трудности с проявлениями идентичности. Хорошая социализация помогает преодолевать трудности, связанные с профессиональной идентичностью. Будущие педагоги с низким уровнем самооффективности демонстрируют беспомощность

и неуверенность в ситуациях, связанных с идентичностью. Они плохо справляются с преодолением трудностей, имеют сложности с социализацией.

По окончании формирующего эксперимента авторы выявили изменения в результатах сформированности общей самооффективности респондентов. Так, низкий уровень продемонстрировали 25,9%, средний – 55,1%, высокий – 19% респондентов. Необходимо отметить снижение значения низкого уровня на 12,5%, увеличение значений среднего и высокого уровней на 8,3 и 4,2% соответственно.

В таблице 5 представлены результаты общего уровня самооффективности респондентов. Значение критерия χ^2 составляет 7,83. Поскольку $p\text{-value} = 0,0199 (< 0,05)$, отвергаем нулевую гипотезу и принимаем альтернативную. Это говорит о наличии статистически значимых различий между группами до и после формирующего эксперимента, то есть экспериментальная работа оказала влияние на уровень самооффективности участников. С учётом того, что низкий уровень самооффективности сократился на 12,5%; средний уровень – увеличился на 8,3%; высокий уровень самооффективности увеличился на 4,2%, можно сделать вывод, что экспериментальное воздействие способствовало повышению уровня самооффективности студентов.

Результаты проведённого исследования соотносятся с данными исследования М.Ю. Епанчинцева и его коллег в части позитивного влияния обучения служением на

становление профессиональной идентичности студентов: «формулирование собственной позиции и оценки волонтерской деятельности в рамках реализации проекта профилактической направленности, совместное обсуждение результатов работы с проецированием позитивного опыта реализации задач проекта на личностное профессиональное развитие» [28, с. 11]. Схожий вывод делает М.Т. Дусматова: «Взаимодействие с обществом и решение реальных проблем позволяют студентам не только применить теоретические знания на практике, но и внести свой вклад в улучшение социальной среды и повышение качества жизни в обществе» [35, с. 32]. В материалах исследования В.Ю. Кульковой и её коллег отмечается, что «реализация практики обучения социальному служению даёт основания для выделения следующих результатов: формирование вклада студентов в развитие экономики и социальной сферы территорий с развитием осознанности и сопричастности в решении региональных проблем, ...повышение самостоятельности и ответственности студентов» [36, с. 15]. Данные социологического исследования с участием 597 студентов из 18 вузов Российской Федерации также показывают, что «позитивное влияние педагогического подхода «обучение служением» на развитие установок и готовности студентов к общественному служению (социальному и профессиональному) проявилось в развитии у них особых личностных качеств» [24].

Выводы

Анализ и обобщение полученных эмпирических данных о сформированности идентичности, сравнение с наблюдаемыми проявлениями профессиональной идентичности будущих педагогов в учебно-профессиональной деятельности в период организации обучения служением во взаимосвязи с выделенными структурными компонентами позволили получить следующие результаты. Участие студентов в проекте обучения служением создавало возможности для

формирования эмоционального компонента профессиональной идентичности будущих педагогов, что проявлялось в вовлечённости и заинтересованности студентов, нацеленности на решение социально значимых задач выбранных целевых групп на основе осмысления гражданского смысла служения. Студенты существенно обогатили опыт межличностного общения и взаимодействия с разными поло-возрастными и социальными группами, с представителями образовательных и социозащитных служб, составляющим содержание коммуникативного компонента профессиональной идентичности будущих педагогов. Сопровождение служения наставниками – преподавателями вуза и практикующими специалистами обеспечивало формирование профессионально-личностного опыта проектирования и реализации педагогической деятельности, способствовало развитию технологичности и креативности, являющимся содержанием деятельностного компонента профессиональной идентичности будущих педагогов. Организация рефлексии опыта участия студентов в проекте обучения служением являлась средством целостной оценки достижения задач профессионально-личностного и гражданского воспитания будущих педагогов, сформированности их профессиональной идентичности. Наблюдаемые проявления процесса формирования профессиональной идентичности будущих студентов подтвердились эмпирическими данными о положительной динамике в формировании достигнутой стадии идентичности, высокой общей самоофективности студентов целевой группы.

В результате исследования можно сделать следующие выводы.

1. Профессиональная идентичность педагога понимается как структурно-уровневое личностное образование, формируемое в процессе самоопределения человека в профессии, обеспечивающее его успешную профессиональную деятельность. В структуре профессиональной идентичности педагогов

авторы выделяют эмоциональный, коммуникативный, деятельностный компоненты. Студенческий возраст является сензитивным периодом становления профессиональной идентичности.

2. Разработанная авторская модель процесса формирования профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением в совокупности целевого, методологического, содержательного, результативного этапов реализуется в рамках факультативной дисциплины «Методика организации волонтерской деятельности». Логика системы педагогических средств развёртывается через организацию обучения служением, систему практик социального служения профессиональные пробы, проектный метод обучения, рефлексивные сессии, наставничество, где обучение служением является ведущим средством. Обучение служением выступает необходимым и достаточным внешним ресурсом для запуска и поддержки процесса самоидентификации будущего педагога в профессии, является эффективным педагогическим средством формирования профессиональной идентичности на этапе профессиональной подготовки.

Заключение

Исследование вносит вклад в теорию и практику непрерывного педагогического образования, служит основой для осмысления возможностей обучения служением в профессиональном образовании. Результаты исследования могут быть экстраполированы на систему высшего профессионального педагогического образования ввиду необходимости решения общей задачи формирования профессиональной идентичности у гуманитариев, специалистов «помогающих профессий». Авторы полагают, что педагогические вузы сходным образом с ВГСПУ имеют многолетний опыт организации волонтерских практик студентов, практикуют метод проектного обучения, в той или иной мере имеют партнёрские связи с некоммер-

ческими и социозащитными организациями своего региона. Вместе с тем необходимо учитывать различия в организационных условиях внедрения обучения служением в вузах, уровне мотивации и компетенции преподавательского состава.

Заслуживает дальнейшего изучения вопрос о методологических основаниях обучения служением, о ресурсах деятельностного и аксиологического подходов. Перспективы исследования могут состоять в экспериментальном изучении развития социальной активности и социальной зрелости будущих педагогов, в формировании профессиональной идентичности будущих педагогов современного инклюзивного образования средствами обучения служением.

Литература

1. *Заковоротная М.В.* Профессиональная идентичность как ключевой аспект современной социальной идентичности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия I: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2014. № 3(144). С. 13–22. EDN: TGDKMT.
2. *Лысак И.В.* Идентичность: сущность феномена и история его формирования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. № 38. С. 130–138. DOI: 10.17223/1998863X/38/13
3. *Дробижина Л.М.* Российская идентичность: поиски определения и динамика распространения // Социологические исследования. 2020. № 8. С. 37–50. DOI: 10.31857/S013216250009460-9
4. *Воробьева И.В.* Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «социальная работа»: дисс. ... канд. социол. наук. Москва. 2007. 180 с. URL: <https://www.disscat.com/content/osobennosti-professionalnoi-sotsializatsii-studentov-poluchayushchikh-spetsialnost-sotsialna?ysclid=m1ar4su1fy224041050> (дата обращения: 15.08.2024).
5. *Держак А.А.* Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкуренто-

- способного специалиста // Акмеология. 2012. № 4. С. 11–17. EDN: PZVUGR.
6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 599 с. ISBN: 5-89502-504-8. EDN: QXMAWB.
 7. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. № 22(4). С. 51–59. EDN: THLMIH.
 8. Carrillo C., Baguley M., Vilar M. The Influence of Professional Identity on Teaching Practice: Experiences of Four Music Educators // International Journal of Music Education. 2015. No. 33 (4). P. 451–462. DOI: 10.1177/0255761415582348
 9. Medveckis A. The reflection of pedagogue's identity in the life activities: Theoretical research model // Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Rezekne Academy of Technologies. 2016. Vol. IV. P. 80–96. DOI: 10.17770/sie2016vol4.1552
 10. Берберян А.С., Богданова Т.В., Сильченкова С.В., Ермолаева Е.Б., Варданян Н.Т. Международное исследование профессиональной идентичности педагога // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2019. Т. 19. № 3(47). С. 306–319. DOI: 10.15507/2078-9823.047.019.201903.306-319
 11. Никольский В.С. «Обучение служением» или “Service Learning”? Дискуссия о концептуальных основаниях педагогического подхода // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. No. 8-9. С. 84–94. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-94
 12. Yorio P.L., Ye F. A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning // Academy of Management Learning & Education. 2012. № 11(1). P. 9–27. DOI: 10.5465/amle.2010.0072
 13. Wilkinson S., Harvey W.J., Bloom G.A., Joobor R., Grizenko N. Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder // Physical Education and Sport Pedagogy. 2013. No. 18(5). P. 475–491. DOI: 10.1080/17408989.2012.690385
 14. Capella-Peris C., Gil-Gymez J., Chiva-Bartoll T. Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach // Journal of Teaching in Physical Education. 2020. No. 39 (1). P. 102–110. DOI: 10.1123/jtpe.2019-0030
 15. Ревунова И.В., Гаврилова И.В. Изучение профессиональной идентичности педагогов в зависимости от степени приобщения к профессии // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 11. С.126–135. DOI: 10.12731/2218-7405-2017-11-126-135
 16. Налиткина О.В. Формирование основ профессиональной идентичности в высшей школе как путь повышения привлекательности выпускника для потенциального работодателя // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 82-5. С. 70–73. DOI: 10.18411/trnio-02-2022-203
 17. Verschueren M., Rassart J., Claes L., Moons P., Luycx K. Identity statuses throughout adolescence and emerging adulthood: A large-scale study into gender, age, and contextual differences // Psychologica Belgica. 2017. Vol. 57. No. 1. P. 32–42. DOI: 10.5334/pb.348
 18. Piotrowski K. Adaptation of the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) to the measurement of the parental identity domain // Scandinavian Journal of Psychology. 2018. Vol. 59. No. 2. P. 157–166. DOI: 10.1111/sjor.12416
 19. Berzonsky M., Soenens B., Luycx K., Smits I., Papini D., Goossens L. Development and Validation of the Revised Identity Style Inventory (ISI-5): Factor Structure, Reliability, and Validity // Psychological Assessment. 2013. Vol. 25. No. 3. P. 893–904. DOI: 10.1037/a0032642
 20. Белинская Е.П., Бронин И.Д. Адаптация русскоязычной версии опросника стилей идентичности М. Берзонски // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 34. С. 12. DOI: 10.54359/ps.v7i34.630
 21. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77. EDN: VLYGQL.
 22. Кручинина Н.Ю. Особенности формирования профессиональной идентичности студентов в процессе обучения // Перспективы науки и образования. 2013. № 2. С. 135–138. EDN: PZAKMR.
 23. Salam M., Awang Iskandar D.N., Ibrahim D.H.A., Farooq M.S. Service learning in higher education: a systematic literature review // Asia

- Pacific Education Review. 2019. DOI: 10.1007/s12564-019-09580-6
24. *Никольский В.С., Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Земцов Д.И., Метелев А.П.* Готовность студентов вузов к общественному служению // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 9–26. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26
 25. *Асланов Я.А., Деточенко А.С., Лепин А.П., Мартынова Е.В.* Детерминанты успешности и риски реализации подхода «Обучение служением» в условиях проектно-ориентированного обучения // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 63–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83
 26. *Никольский В.С.* Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28
 27. *Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Феофанов В.Н., Демченко Н.А., Шимановская Я.В.* Наставничество в обучении служением при подготовке будущих педагогов и психологов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 4. С. 12–16. DOI: 10.54348/SciS.2023.4.2
 28. *Епанчинцев М.Ю., Дубовкин С.В., Донгаузер Е.В.* Методика «Обучение служением» как средство воспитательной работы со студентами-медиками в условиях цифровой трансформации системы образования // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2023. Т. 5. № 4. С. 1–14. EDN: XAUFEG.
 29. *Певная М.В., Боронина А.Н., Початкова Е.И.* Гражданственность студенчества в рамках социально-ориентированного проектного обучения // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. №. 8-9. С. 27–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41
 30. *Бужкова К.И., Малкова И.Ю.* Волонтерство как форма организации образовательной деятельности в контексте третьей миссии университета // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 69–79. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-69-79
 31. *Нам Т.А., Попов Д.Г., Смирнов М.В.* Медиаволонтерство в профессиональном образовании в контексте методики «Обучение служением»: экспертное мнение // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 28(6). С. 1387–1399. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1387-1399
 32. *Pinto J.C., Costa-Ramalho S.* Effects of service-learning as opposed to traditional teaching-learning contexts: a pilot study with three different courses // Frontiers in Education. 2023. No. 8. DOI: 10.3389/educ.2023.1185469
 33. *Pais S.C., Dias T.S., Benício D.* Connecting higher education to the labour market: the experience of service learning in a Portuguese university // Educ. Sci. 2022. No. 12. DOI: 10.3390/educsci12040259
 34. *Борисенко Ю.В.* Адаптация методики Identity Stage Resolution Index (ISRI) на русский язык // SibScript. 2020. Т. 22. № 3(83). P. 735–743. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-3-735-743
 35. *Дусматова М.Т.* Обучение служением как направление научно-исследовательской деятельности: опыт РГППУ // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы X Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Издательство Уральского университета. 2024. С. 32–33. EDN: PVPSRT.
 36. *Кулькова В.Ю., Кулькова П.С., Хаертдинова Л.А.* Реализация технологии «обучение служением» в проектах для сферы здравоохранения в достижении целей устойчивого развития // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 4. С. 15-25. DOI: 10.17513/spno.32796

Статья поступила в редакцию 27.09.2024

Принята к публикации 13.11.2024

References

1. Zakovorotnaya, M.V. (2014). Professional Identity as a Key Aspect of Modern Social Identity. *Vestnik Ady'gejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, jurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya* [Bulletin of Adyghe State University. Series 1: Regional Studies: Philosophy, History, Sociology, Law, Political Science, Cultural Studies]. No. 3 (144), pp. 13-22. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22854782_30858590.pdf (accessed 15.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).

2. Lysak, I.V. (2017). Identity: The Essence of the Phenomenon and the History of Its Formation. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* = *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 38, pp. 130-138, doi: 10.17223/1998863X/38/13 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Drobizheva, L.M. (2020). Russian Identity: The Search for Definition and Dynamics of Distribution. *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological Research]. No. 8, pp. 37-50, doi: 10.31857/S013216250009460-9 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Vorob'eva, I.V. (2007). *Osobennosti professional'noj socializacii studentov, poluchayushbix special'nost' «social'naya rabota»*: diss. ... kand. sotsiol. nauk [Features of professional socialization of students receiving the specialty «social work»: Cand. Sci. Thesis (Sociology)]. Moscow, 180 p. URL: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-professionalnoi-sotsializatsii-studentov-poluchayushchikh-spetsialnost-sotsialna?ysclid=m1ar4su1fy224041050> (accessed 15.08.2024). (In Russ.).
5. Derkach, A.A. (2013). Psychological and Acmeological Foundations and Means of Optimizing the Personal and Professional Development of a Competitive Specialist. *Akmeologiya* [Acmeology]. No. 1, pp. 11-17. Available at: <https://www.hse.ru/data/2014/03/25/1279968178/1%202013%20Akmeology%20Maker%20vsego%20zhurnala.pdf?ysclid=m5oehsuodi831620112> (accessed 15.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Shnejder, L.B. (2004). *Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening* [Professional Identity: Theory, Experiment, Training]. Moscow: Publishing House of Moscow Social Psychology Institute; Voronezh: Publishing House "MODEK", 599 p. ISBN: 5-89502-504-8. (In Russ.).
7. Ermolaeva, E.P. (2001). Professional Marginalism: Concept and Reality. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. No. 22 (4), pp. 51-59. Available at: <https://psy.jes.su/s0205-95920000621-0-1-ru-1991/> (accessed 15.08.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
8. Carrillo, C., Baguley, M., Vilar, M. (2015). The Influence of Professional Identity on Teaching Practice: Experiences of Four Music Educators. *International Journal of Music Education*. No. 33 (4), pp. 451-462, doi: 10.1177/02557614155582348
9. Medveckis, A. (2016). The Reflection of Pedagogue's Identity in the Life Activities: Theoretical Research Model. *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Rezekne Academy of Technologies. Vol. IV, pp. 80-96, doi:10.17770/sie2016vol4.1552
10. Berberyan, A.S., Bogdanova, T.V., Silchenkova, S.V., Ermolaeva, E.B., Vardanyan, N.T. (2019). International Study of Teacher Professional Identity. *Gumanitarij: aktual'ny'e problemy' gumanitarnoj nauki i obrazovaniya* = *Russian Journal of the Humanities*. Vol. 19, no. 3 (47), pp. 306-319, doi: 10.15507/2078-9823.047.019.201903.306-319 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Nikolskiy, V.S. (2023). Service Learning in Russia: Scoping Review. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 9-28, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Yorio, P.L., Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, no. 11 (1), pp. 9-27, doi: 10.5465/amle.2010.0072
13. Wilkinson, S., Harvey, W.J., Bloom, G.A., Jooper, R., Grizenko, N. (2013). Student Teacher Experiences in a Service-Learning Project Forchildren with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*. No. 18 (5), pp. 475-491, doi:10.1080/17408989.2012.690385

14. Capella-Peris, C., Gil-Gymez, J., Chiva-Bartoll, T. (2020). Innovative Analysis of Service-Learning Effects in Physical Education: A Mixed-Methods Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*. No. 39 (1), pp. 102-110, doi: 10.1123/jtpe.2019-0030
15. Revunova, I.V., Gavrilova, I.V. (2017). The Study of the Professional Identity of Teachers Depending on the Degree of Familiarization with the Profession. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem = Russian Journal of Education and Psychology*. Vol. 8, no. 11, pp. 126-135, doi: 10.12731/2218-7405-2017-11-126-135 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Nalitkina, O.V. (2022). Formation of the Foundations of Professional Identity in Higher Education as a Way to Increase the Attractiveness of a Graduate for a Potential Employer. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the Development of Science and Education]. No. 82-5, pp. 70-73, doi: 10.18411/trnio-02-2022-203 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Verschueren, M., Rassart, J., Claes, L., Moons, P., Luyckx, K. (2017). Identity Statuses Throughout Adolescence and Emerging Adulthood: A Large-Scale Study into Gender, Age, and Contextual Differences. *Psychologica Belgica*. Vol. 57, no. 1, pp. 32-42, doi: 10.5334/pb.348
18. Piotrowski, K. (2018). Adaptation of the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) to the measurement of the parental identity domain. *Scandinavian Journal of Psychology*. Vol. 59, no. 2, pp. 157-166, doi: 10.1111/sjop.12416
19. Berzonsky, M., Soenens, B., Luyckx, K., Smits, I., Papini, D., Goossens, L. (2013). Development and Validation of the Revised Identity Style Inventory (ISI-5): Factor Structure, Reliability, and Validity. *Psychological Assessment*. Vol. 25, no. 3, pp. 893-904, doi: 10.1037/a0032642
20. Belinskaaya, E.P., Bronin, I.D. (2014). Adaptation of the Russian-language Version of the Questionnaire of Identity Styles by M. Berzonsky. *Psixologicheskie issledovaniya* [Psychological Research]. Vol. 7, no. 34, p. 12, doi: 10.54359/ps.v7i34.630 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Schwarzer, R., Yerusalem, M., Romek, V. (1996). Russian Version of the General Self-Efficacy Scale. *Inostrannaya Literatura = Foreign Psychology*. No. 7, pp. 71-77. Available at: <https://romek.ru/sites/default/files/2020-03/Тест%20самоэффективности.pdf> (accessed: 15.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
22. Kruchinina, N.Yu. (2013). Features of the Formation of Students' Professional Identity in the Learning Process. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 2, pp. 135-138. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18965213_90041940.pdf (accessed: 15.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
23. Salam, M., Awang Iskandar, D.N., Ibrahim, D.H.A. et al. (2019). Service Learning in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Asia Pacific Education Review*. No. 20, pp. 573-593, doi: 10.1007/s12564-019-09580-6
24. Nikolskiy, V.S., Ambarova, P.A., Shabrova, N.V., Zemtsov, D.I., Metelev, A.P. (2024). Readiness of University Students for Public Service. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 9-26, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Aslanov, Ya.A., Detochenko, L.S., Lepin, A.P., Martynova, E.V. (2024). Determinants of Success and Risks of Implementing the "Service Learning" Approach in a Project-Oriented Learning Environment. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 63-83, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Nikolskiy, V.S. (2024). "Obuchenie Sluzheniem" or "Service Learning"? A Discussion on the Conceptual Foundations of the Pedagogical Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 84-94, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-94 (In Russ., abstract in Eng.).

27. Kislyakov, P.A., Shmeleva, E.A., Feofanov, V.N., Demchenko, N.A., Shimanovskaya, Ya.V. (2023). Mentoring in Teaching by Service in the Preparation of Future Teachers and Psychologists. *Nauchnyi poisk: lichnost, obrazovanie, kultura* [Russian Studies in Culture and Society]. No. 4, pp. 12-16, doi: 10.54348/SciS.2023.4.2 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Epanchinev, M.Yu., Dubovkin, S.V., Dongauzer, E.V. (2023). Methodology “Service Learning” as a Means of Educational Work with Medical Students in the Conditions of Digital Transformation of the Education System. *Vestnik psikhologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University*. Vol. 5, no. 4, pp. 1-14. Available at: <http://bppasu.ru/article/view/14487/12280> (accessed: 15.08.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
29. Pevnaya, M.V., Boronina, L.N., Pochatkova, E.I. (2024). Students’ Civic Consciousness in the Framework of Socially Oriented Project-Based Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 27-41, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Buyakova, Ch.I., Malkova, I.Yu. (2021). Volunteering as a Form of Students’ Educational Activities in the Context of the University’s Third Mission. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 8-9, pp. 69-79, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-69-79 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Nam, T.A., Popov, D.G., Smirnov, M.V. (2023). Media Volunteering in Vocational Education in the Context of the “Service-Learning” Methodology: Expert Opinion. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seria: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. No. 28 (6), pp. 1387-1399, doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1387-1399 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Pinto, J.C., Costa-Ramvalho, S. (2023). Effects of Service-Learning as Opposed to Traditional Teaching-Learning Contexts: A Pilot Study with Three Different Courses. *Frontiers in Education*. No. 8, doi: 10.3389/educ.2023.1185469
33. Pais, S.C., Dias, T.S., Benício, D. (2022). Connecting Higher Education to the Labour Market: The Experience of Service Learning in a Portuguese University. *Educ. Sci.* No. 12, doi: 10.3390/educsci12040259
34. Borisenko, Yu.V. (2020). Russian Adaptation of Identity Stage Resolution Index (ISRI). *Sib-Skript*. Vol. 22, no. 3 (83), pp. 735-743, doi: 10.21603/2078-8975-2020-22-3-735-743
35. Dusmatova, M.T. (2024). [Ministry Training as a Direction of Research Activity: The Experience of the Russian State Pedagogical University]. In: *Materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii “Strategii razvitiya social’ny’x obsbhnostej, institutov i territorij”* [Strategies for the Development of Social Communities, Institutions and Territories: Materials of the X Inter. Sci. and Prac. Conf.]. Yekaterinburg: Ural University Press, pp. 32-33. Available at: https://gsem.urfu.ru/fileadmin/user_upload/site_15921/conferences/strategies/2024/Materialy_konferencii_2024_goda.pdf (accessed: 15.08.2024). (In Russ.).
36. Kulkova, V.Yu., Kulkova, P.S., Khaertdinova, L.A. (2023). Implementation of the “Service Training” Technology in Projects for the Healthcare Sector in Achieving Sustainable Development Goals. *Sovremennyy’e problemy’ nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 4, p. 38, doi: 10.17513/spno.32796 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 27.09.2024
Accepted for publication 13.11.2024*

Доказательный дизайн для оценки универсальных компетенций в высшем образовании: преимущества и особенности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-82-105

Авдеева Светлана Михайловна – канд. тех. наук, руководитель лаборатории измерения новых конструкторов и дизайна тестов Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, SPIN-код: 3183-7208, ORCID: 0000-0002-3599-5138, Researcher ID: ABC-6896-2020, savdeeva@hse.ru

Тарасова Ксения Вадимовна – канд. пед. наук, директор Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, SPIN-код: 5121-1559, ORCID: 0000-0002-3915-3165, Researcher ID: ABD-3327-2020, ktarasova@hse.ru

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме оценки универсальных компетенций, которые приобретают всё большее значение в условиях современных требований к выпускникам вузов. Рассматривается необходимость создания валидных и надёжных инструментов для измерения таких навыков, как критическое мышление, креативность, коммуникация и способность решать комплексные задачи. Приводится анализ доказательного дизайна, который предполагает интеграцию когнитивных теорий, инновационных образовательных технологий и психометрических моделей для достижения объективной оценки универсальных компетенций.

Особое внимание уделяется методу доказательной аргументации, который опирается на использование сценарных заданий, контекстуально приближённых к реальным жизненным и профессиональным ситуациям. Метод доказательной аргументации акцентирует внимание на построении валидного аргумента, который связывает наблюдаемые действия студентов с заявляемыми выводами об уровне их компетенций. Метод позволяет не только фиксировать проявления знаний и навыков в приближённых к реальной жизни ситуациях, но и структурировать процесс разработки инструментов таким образом, чтобы полученные эмпирические результаты можно было обосновать теоретически. Важную роль в доказательном подходе играет процесс построения аргумента на основе собранных доказательств, что отличает данный подход от традиционных методов, где акцент делается на статистических и психометрических характеристиках тестов. Изложение основ метода проводится на примере инструмента по оценке критического мышления студентов вузов CT Test, который обладает доказанным психометрическим

качеством. Данный инструмент прошёл апробацию более чем на 10 000 студентов российских вузов.

В статье обосновывается, что внедрение инструментов, основанных на доказательном подходе, позволит значительно улучшить качество оценки универсальных компетенций у студентов, что делает данный подход перспективным для применения в образовательном процессе.

Ключевые слова: доказательный подход в оценивании, метод доказательной аргументации, универсальные компетенции, комплексный латентный конструкт, модель измерения, валидный аргумент

Для цитирования: Авдеева С.М., Тарасова К.В. Доказательный дизайн для оценки универсальных компетенций в высшем образовании: преимущества и особенности // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 12. С. 82-105. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-82-105

Evidence-Based Design Approach for Assessing Universal Competencies in Higher Education: Advantages and Features

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-82-105

Svetlana M. Avdeeva – Cand. Sci. (Engineering), Head of the Laboratory for Measuring New Constructs and Test Design, Institute of Education, SPIN-code: 3183-7208, ORCID: 0000-0002-3599-5138, savdeeva@hse.ru

Ksenia V. Tarasova – Cand. Sci. (Pedagogical Sciences), Director of the Centre for Psychometrics and Measurement in Education, Institute of Education, SPIN-code: 5121-1559, ORCID: 0000-0002-3915-3165, ktarasova@hse.ru

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Address: 16, bld. 10, Potapovsky lane, 101100 Moscow, Russian Federation

Abstract. The article addresses the issue of assessing universal competencies, which are becoming increasingly important given modern demands on university graduates. It emphasizes the need for valid and reliable tools to measure skills such as critical thinking, creativity, communication, and complex problem-solving. The paper presents an analysis of an evidence-based design approach, which integrates cognitive theories, innovative educational technologies, and psychometric models to achieve objective assessments of these competencies.

Particular attention is given to the evidence-centered design methodology, which relies on scenario-based tasks closely reflecting real-life and professional situations. This method emphasizes constructing valid argument that link students' observable behaviors to claims about their competence levels. The approach not only captures demonstrations of knowledge and skills in realistic contexts but also structures the instrument development process to ensure that empirical results are theoretically sound. A distinctive feature of this approach is the process of building arguments from collected evidence, differentiating it from traditional methods, which focus primarily on the statistical and psychometric properties of tests.

The principles of this method are illustrated using the CT Test for assessing university students' critical thinking, a tool with established psychometric quality, which has been piloted with over 10,000 students in Russian universities. The article argues that implementing evidence-based tools

will substantially enhance the validity and reliability of competency assessments among students, making this approach a promising candidate for integration into educational practice.

Keywords: evidence-based design approach, evidence-centered design, universal competencies, complex latent construct, measurement model, validity argument

Cite as: Avdeeva, S.M., Tarasova, K.V. (2025). Evidence-Based Design Approach for Assessing Universal Competencies in Higher Education: Advantages and Features. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 12, pp. 82-105, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-82-105 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Современный рынок труда выдвигает требования наличия у человека не только профессиональных знаний, но и развития у него навыков, которые связаны с успешностью решения задач в различных профессиональных и жизненных областях. Также актуализировался вопрос о формировании и измерении разнообразных видов «новых грамотностей» (цифровой, финансовой, информационной, экологической и т. п.). Таким образом, вызовы современного мира ставят перед системой высшего образования новые практические и исследовательские задачи [1].

Универсальные компетенции, закреплённые во ФГОС 3++¹ и обновляемые в рамках разработки ФГОС нового поколения², соответствуют требованиям рынка труда, а их перечень определяется на основе главных целей образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности студентов, позволяющих им формировать и развивать способности будущей практической деятельности и жизни в современном обществе.

Универсальные компетенции, как и новые грамотности, внепредметны [2]. Это означает, что их формирование и проявление не ограничиваются какой-то одной дисциплиной или сферой деятельности, а

применение – решением конкретной задачи с помощью набора нужных инструментов и сервисов. Универсальные компетенции – это «сквозные» способности, необходимые для решения разнообразных задач в различных профессиональных и жизненных контекстах и включающие совокупность паттернов мышления, поведения и реакций, которые формируются и проявляются на самых разных уровнях под влиянием взаимосвязей и характеристик среды [3].

Согласно хорошо зарекомендовавшей себя модели: образовательная программа – обучение – оценка [4–6], описывающей полный цикл обучения, оценка является неотъемлемой частью процесса обучения [7; 8]. Следовательно, оценивание должно быть направлено на улучшение усвоения студентами не только предметных знаний, но также универсальных компетенций, включающих навыки управления проектами, работу в команде, коммуникацию и эффективное взаимодействие, самоорганизацию и саморазвитие и многие другие. В зарубежной литературе важность оценивания этих навыков, которые чаще называют универсальными или гибкими навыками [9], также подчёркивается множеством экспертов [10; 11].

Автором компетентного подхода считается Д.К. МакКлелланд, который в своей статье [12] описал результаты исследования, доказывающие, что традиционные академи-

¹ Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. ФГОС 3.0++. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 25.10.2024).

² Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 2 мая 2023 г. № МН-5/169012. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/31> (дата обращения: 25.10.2024).

ческие тесты способностей и тесты на предметные знания не прогнозировали эффективное выполнение работы или успех в жизни тестируемого. Во введении к книге *Competence at Work: Models for Superior Performance*³ Д.К. МакКлелланд изложил основные характеристики компетенций, акцентировав внимание на том, что компетенции должны быть измеримыми и надёжно отличать лучших работников от средних и худших [13].

С того времени подходы и методы измерения компетенций непрерывно развивались и способствовали, в том числе, возникновению аутентичного оценивания, в процессе которого тестируемые должны продемонстрировать достижение требуемых результатов в ситуациях, максимально приближённых к условиям реальной жизни. Но при всей своей привлекательности аутентичное оценивание распространено сегодня достаточно ограничено, в том числе из-за трудностей и высоких затрат на разработку. Однако использование цифровых технологий, искусственного интеллекта и доказательного подхода к оцениванию помогает преодолевать эти трудности.

С точки зрения измерения универсальные компетенции представляют собой комплексные латентные конструкты [14; 15]. Для их оценки необходимо пронаблюдать за тем, как тестируемые принимают решения и действуют в сложных ситуациях в реальной жизни [16]. Доказательный подход или подход с использованием набора наблюдаемых критериев (*criterion-sampling approach*) в последнее время стал использоваться в дополнение к применяемому ранее аналитическому подходу в измерении комплексных конструктов. В этом подходе акцент делается на описании поведения студентов в разнообразных профессиональных и/или жизненных ситуациях и понимании того, что можно предсказать по результатам анализа

поведения студентов в этих ситуациях. За тем на основе данных анализа из этого набора ситуаций формируется тест, результаты прохождения теста анализируются, чтобы в свою очередь предсказать, как тестируемые будут вести себя в похожих ситуациях. Доказательный подход учитывает теоретически предполагаемую сложность и многогранность процессов рассуждения и мышления, развитие которых и является ключевой целью образования.

Цель данной статьи – представить подход к оценке сложных конструктов с использованием метода доказательной аргументации и аутентичных заданий.

Доказательный дизайн: основные свойства и особенности

Доказательный подход к оцениванию базируется прежде всего на работах С. Мессика [17] и Р.Дж. Мислеви [18], в которых было предложено до начала разработки любого инструмента измерения, опираясь на научные методы, сформулировать ответы на следующие вопросы:

- Что следует оценить, почему и зачем?
- Какой вывод планируется сделать о тестируемом?
- На основе каких доказательств мы сможем сделать планируемый вывод?
- Где и как возможно получить эти доказательства?
- Как мы интерпретируем доказательства, как и на основании чего связываем их с предметом оценки?
- Возможно ли распространить вывод, сделанный на основе этих доказательств, на ситуации, выходящие за рамки тех, что были предложены в процессе оценивания?

Научно обоснованные ответы на вышеприведённые вопросы являются ядром аргумента⁴ и позволяют точно понять, что имен-

³ Книга была переведена на русский язык и издана в 2005 г. в издательстве НИППО: *Спенсер-мл. А.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе: пер. с англ. М: НИППО, 2005. 384 с. ISBN: 5-98293-066-0.*

⁴ Аргумент в доказательном дизайне – это научно обоснованное подтверждение того, что результаты оценивания могут быть использованы для сделанного заявления или вывода относительно измеряемых характеристик тестируемого.



Рис. 1. Схема доказательного мышления (треугольник Пеллигрино)
Fig. 1. Scheme of evidential reasoning (Pelligrino triangle)

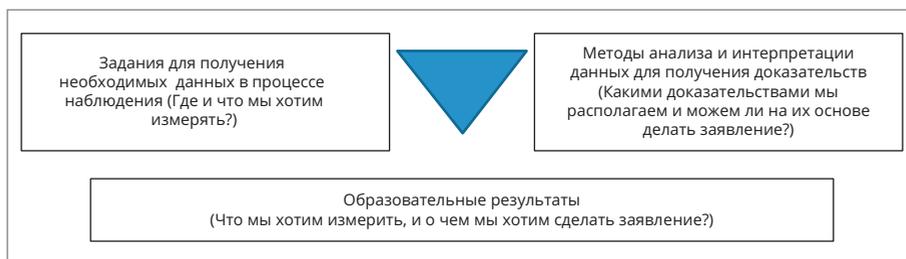


Рис. 2. Модификация треугольника Пеллигрино для разработки инструментов измерения
Fig. 2. Modification of the Pelligrino triangle for the development of measurement tools

но должно оцениваться при помощи разрабатываемого инструмента и доказательно аргументировать сделанные выводы.

Данный подход базируется на правилах формальной логики и аргументации С.Э. Тулмина, который сформулировал идею использования аргумента при доказательствах ещё в середине прошлого века [19]. Он описал структуру аргумента (заявление о тестируемом, данные, полученные при наблюдении за ним, и связи, обеспечивающие переход от данных к заявлению), а С. Мессик [17], Р.Дж. Мислеви [20], Дж.В. Пеллегринно [8] и другие исследователи, опираясь на структуру аргумента, уже представили весь процесс оценивания как процесс аргументации, призванный ответить на вопрос: можем ли мы сделать вывод о компетенциях, тестируемых на основе доказательств, которые мы получили во время тестирования?

Подход, основанный на доказательствах, использовался отдельными опытными разработчиками инструментов измерения и раньше. Однако он не имел прочной связи с развивающимися когнитивными науками и всё более усложняющимся психометрическим аппаратом, применяемым для оцени-

вания, а главное – процесс разработки не был детально описан и задокументирован. Работы Мессика, Мислеви и других исследователей подтолкнули область оценивания к формализации процесса оценивания, основанного на доказательствах. Когнитивные теории, статистический и психометрический аппарат, поведенческая психология и теории обучения при разработке инструментов измерения в этом процессе были связаны воедино.

В 2001 г. группа учёных под руководством Дж. Пеллегринно описали процесс доказательного мышления при обучении в виде простой схемы (Рис. 1) [8].

Для разработки инструментов измерения эту схему можно модифицировать (Рис. 2).

Согласно схеме на рисунке 2, в основе любого инструмента измерения лежат три связанных и обязательных компонента: измеряемые образовательные результаты; совокупность представлений о ситуациях и действиях тестируемого, в которых будут проявляться эти результаты (задания), а также методы и инструменты анализа, объясняющие, почему и как данные в процессе наблюдения за тестируемым связаны с оце-

ниваемыми образовательными результатами и с заявлением о тестируемом.

Таким образом, доказательства, поддерживающие измеряемую универсальную компетенцию и заявление, которое мы хотим сделать о способностях тестируемого на основании данных, имеют в доказательном дизайне ключевое значение. И именно это в первую очередь отличает его от традиционных подходов к разработке инструментов измерения, в которых предпочтение отдаётся психометрическим характеристикам разрабатываемого инструмента. Безусловно, анализ данных и психометрические методы много значат и в доказательном дизайне. Но в нём приоритет отдаётся доказательствам и построению аргумента на их основе. Рассматривать оценку как процедуру построения аргумента становится очевидным, как только осознаётся факт того, что валидность, одна из основных характеристик оценки, заключается в «степени, в которой эмпирические доказательства и теоретические обоснования подтверждают адекватность и уместность выводов и действий, основанных на результатах тестов или других форматах оценки» [21].

Доказательный дизайн – это комплексный подход, на основании которого разработано несколько методов оценивания [22]. Далее подробно рассмотрим метод доказательной аргументации (*Evidence-centered design, ECD*) [23–25]. Причиной выбора именно этого метода является успешный опыт разработки авторами статьи на его основе целого ряда инструментов измерения комплексных конструктов (критического мышления, коммуникации, информационно-коммуникационной компетентности, цифровой и правовой грамотности и др.) с доказанным качеством результатов измерения [26–28].

Метод доказательной аргументации

Метод доказательной аргументации – это систематический подход к разработке инструментов измерения, соответствующий принципам доказательного дизайна и вклю-

чающий набор взаимосвязанных процедур, описывающих оцениваемые образовательные результаты (знания, навыки, способности, компетенции), доказательства, которые подтверждают их наличие или отсутствие, и средства (инструменты среды), которые используются в качестве стимула проявления доказательств, а также методы их последующего анализа.

Метод доказательной аргументации можно использовать для создания различных инструментов измерения: от тестов с несколькими вариантами ответа для оценки знаний и простых навыков до инструментов оценивания комплексных латентных конструктов – критического мышления, решения проблем, креативного мышления и др. Чем более комплексный конструкт требуется оценить, тем более необходимо использование метода доказательной аргументации при разработке инструмента его измерения для получения результатов с доказанным качеством.

Упрощённо метод доказательной аргументации может быть изображён в виде схемы, представленной на *рисунке 3*.

Полная структура метода доказательной аргументации состоит из пяти этапов, которые основоположники метода называют «слоями» (*layers*) [29]. Разделение на этапы способствует тщательной проработке измеряемых конструктов, особенно если это комплексные конструкты с латентными составляющими, и внесению необходимых изменений на ранних этапах разработки инструмента.

Таким образом, разработка любого инструмента оценивания с использованием метода доказательной аргументации состоит из следующих этапов.

1. Анализ области оценивания (*Domain Analysis*): изучение теоретической информации о предметной области; формулирование целей оценивания и условий использования инструмента; описание структуры измеряемого конструкта.

2. Моделирование области оценивания (*Domain Modeling*): выявление отношений



Рис. 3. Схема метода доказательной аргументации

Fig. 3. Scheme of evidence-centered design

между составляющими измеряемого конструкта и видами деятельности, в которых они проявляются, ситуациями выполнения задач и доказательствами, необходимыми для достижения целей оценки; определение уровня достижений измеряемого конструкта и его составляющих.

3. Теоретическая (концептуальная) рамка оценивания (*Conceptual Assessment Framework*): разработка моделей, позволяющих выявлять, собирать и накапливать доказательства для формирования заявления об уровне сформированности исследуемого конструкта у тестируемого.

4. Реализация инструмента измерения (*Assessment Implementation*): разработка инструмента на основе описания паттерн-дизайнов, спецификаций, уровней достижений, моделей концептуальной рамки и другой информации, полученной на предыдущих этапах.

5. Применение инструмента измерения (*Assessment Delivery*): взаимодействие тестируемых с разработанным инструментом измерения для получения доказательств, необходимых, чтобы сформировать заявление и предоставить обратную связь о результатах оценивания.

Хотя выше эти этапы перечислены последовательно, важно отметить, что, как правило, работа над несколькими этапами ведётся одновременно, изменения на одном этапе часто приводят к изменениям в другом, что особенно часто происходит на ранних эта-

пах реализации метода доказательной аргументации. Рассмотрим их подробнее.

Анализ области

На этом этапе тщательно собирается, исследуется и документируется существующая информация о конструкте, который мы хотим измерить. Описываются цели оценки, как с точки зрения причин собственно процедуры оценки, так и с учётом всех аспектов использования результатов оценивания. Затем, исходя из целей оценки, изучается теоретическая литература из области когнитивных наук, психологии, теории обучения и развития [30]. Цели оценки не только служат основой для разработки инструмента, на них опирается построение аргумента для обоснования интерпретации и использования результатов оценивания. Далее выявляются компоненты, из которых состоит исследуемый конструкт, определяются способности, которые нужны для его проявления [31]. На этом этапе очень важно взаимодействие разработчиков инструмента измерения со специалистами в области исследуемого конструкта, так как важно не просто детально исследовать «содержание» области исследуемого конструкта, а понять, как студенты используют это содержание при решении задач в реальной жизни.

Моделирование области

На этом этапе информация, полученная в результате анализа, структурируется и формализуется. Ставятся следующие



Рис. 4. Теоретическая рамка оценивания

Fig. 4. Conceptual Assessment Framework

вопросы: в каких отношениях находятся компоненты интересующего нас явления; в каких ситуациях каждый из них может проявиться; в каких отношениях эти проявления находятся друг с другом; какие из этих компонентов и их проявлений важны с учётом целей, которые мы ставим; как будут использоваться и интерпретироваться результаты оценивания. Для поиска и формулировки ответов на эти вопросы могут создаваться концептуальные карты (онтологии), учебные прогрессии, иерархические схемы, строится модель аргумента. Также проводится процедура, имеющая название «дизайн паттернов». Суть этой процедуры состоит в составлении таблицы, в которой указаны принципиальные при оценивании знания, навыки, способности, для которых необходимо создать возможность их проявления при разработке тестовых заданий. Также на этом этапе принимаются решения о том, как результаты оценивания будут интерпретироваться. Как уже упоминалось, один из способов принятия и реализации этих решений – разработка показателей достижения уровня (*Achievement Level Descriptors / Performance Level Descriptors, ALDs, PLDs*). Результаты, полученные в процессе работы на этом этапе, тщательно описываются в наиболее удобной форме. Например, результаты дизайна паттернов и показатели достижения уровней обычно представляются в виде таблиц.

Теоретическая рамка (структура) оценивания

Теоретическая рамка оценивания призвана соединить результаты анализа и моделирования с прикладными процессами, которые происходят при разработке и сдаче в эксплуатацию конкретного инструмента измерения [22; 23]. Аргумент оценки, изложенный в повествовательной форме на предыдущем этапе, при разработке теоретической рамки приобретает форму спецификации – операционального проекта инструмента, включающего создание основных четырёх моделей: модель конструкта (*Construct Model*); модель задания (*Task Model*); модель доказательств (*Evidence Model*) и модель сборки инструмента (*Assembly Model*).

Обобщённо теоретическая рамка оценивания может быть представлена в виде схемы на *рисунке 4*.

Рассмотрим основные характеристики и структуру моделей теоретической рамки оценивания.

Модель конструкта

При разработке модели конструкта (*Рис. 5*) определяется, какие из элементов обобщённой модели, сформированные на этапе моделирования области компетенций, будут подлежать оцениванию разрабатываемым инструментом и, при необходимости, корректируется степень их детализации. Кроме того, при создании модели конструк-

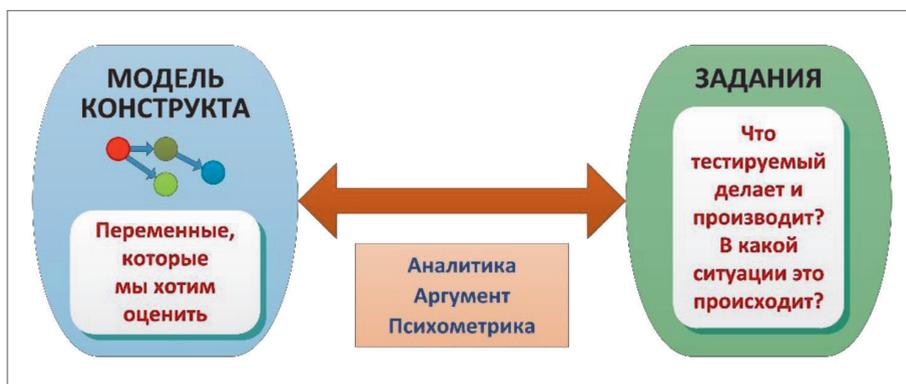


Рис. 5. Модель конструкта

Fig. 5. Construct Model

та учитывается дополнительная информация о целевой аудитории, для которой разрабатывается инструмент оценивания. Модель конструкта также учитывает, как студенты продвигаются в его освоении от поверхностных знаний к более глубокому пониманию и применению освоенных знаний.

Здесь и далее реализация основных моделей теоретической рамки оценивания будет приводиться на примере разработанного инструмента оценки критического мышления (КМ) студентов вузов *CT Test*, который обладает доказанным психометрическим качеством.

На основе анализа существующих инструментов измерения и синтеза основных теоретических и эмпирических исследований в области КМ [32–34] было определено, что критическое мышление является комплексным латентным конструктом, и для его описания в зарубежной и отечественной традиции выделяются схожие элементы, даже если для их описания используют разные термины.

Изначально исследования критического мышления опирались на философскую традицию изучения познания, что позволяло выделить чёткую теоретическую структуру исследуемого конструкта. Этим обусловлен тот факт, что большинство стандартизированных методик (*California Critical Thinking Skills Test (CCTST)*, *Cornell Critical Thinking Test (CCT)*, *Emis — Weir Critical Thinking Essay Test (EWCIET)*, *HEIghten Critical Thinking*

Assessment и др.) для оценки критического мышления созданы на основе философского подхода. В образовательной практике наибольшее внимание уделялось формированию критического мышления, а в рамках психологического подхода – теоретической проработке и ориентации на описание и объяснение глубинных процессов, определяющих критическое мышление. Учитывая вышеперечисленные подходы, при операционализации конструкта КМ и разработке инструмента его измерения было принято решение проводить оценку критического мышления студентов через релевантное наблюдаемое поведение. Это позволило использовать компьютерную форму, а на этапе проектирования модели конструкта сосредоточиться на таких аспектах критического мышления, которые могут быть интегрированы в цифровую среду посредством наблюдаемых индикаторов.

Таким образом, на этом этапе было конкретизировано определение критического мышления – последовательность когнитивных действий, направленных на: оценку качества исходной информации с целью определения проблемы; поиск возможных решений и выбор наилучшего из них; обоснование собственного вывода и выявление его ограничений.

На основе определения с привлечением экспертов в данной области были выделены следующие ключевые элементы.

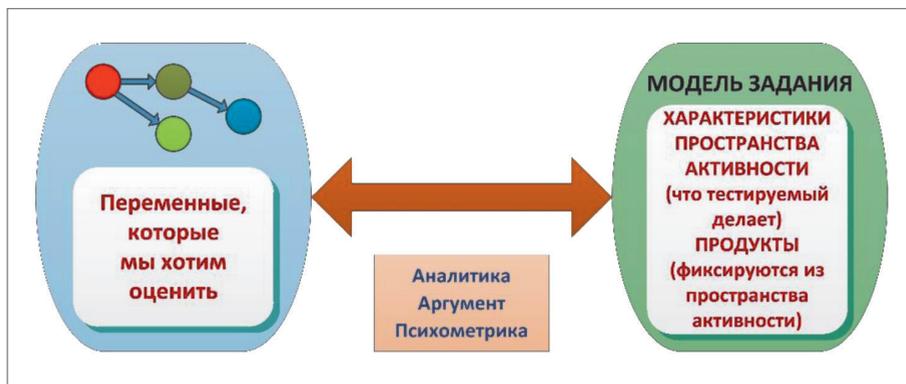


Рис. 6. Модель задания

Fig. 6. Task Model

1. Проверка исходной информации:

- определение различных категорий информации:

- факты, данные, описание событий;
- мнения, интерпретации, спекуляции;

- выделение ключевых терминов/понятий/определений;

- определение актуальности и релевантности информации;

- оценивание компетентности и авторитетности источников информации.

2. Суждение и выдвижение гипотез:

- выделение основной мысли автора или проблемы (суждение автора);

- подвержение сомнению аргументированности утверждений (выводов) автора:

- выявление явных и неявных предположений автора и недостаточности исходной информации;

- оценивание логичности и последовательности причинно-следственных связей, предложенных автором;

- определение неоднозначности выводов автора;

- демонстрация, если возможно, абсурдности аналогичных аргументов;

- выдвижение новых (альтернативных, в т. ч. радикальных) гипотез.

3. Анализ:

- формулирование анализируемой гипотезы;

- применение моделей, концепций, подходов, методов;

- обоснование валидности выводов⁵;

- формулирование надёжных (истинных)⁶ выводов.

4. Рефлексия:

- выявление ограничений вывода вследствие допущенных предположений (авторских и собственных);

- оценивание степени неопределённости и с учётом этого корректирование выводов;

- оценивание преимуществ и недостатков вывода перед альтернативными.

Также для критического мышления на этапе моделирования конструкта было определено три возможных уровня проявления – базовый, высокий, продвинутый, и описаны их характеристики.

Модель задания

Модель задания (Рис. 6) описывает ситуацию, в которую разработчики инструмента измерения собираются поместить тестируемого для того, чтобы он продемонстрировал навыки, отражённые в модели конструкта.

⁵ Валидные выводы – это логические непротиворечивые умозаключения, основанные на сделанных предположениях.

⁶ Надёжные выводы – это валидные выводы, основанные на проверенных (истинных) предположениях (предположениях).

Рис. 7. Пример задания СТ Test

Fig. 7. Example of a CT Test task

Как представлено на рисунке 6, в модели задания описывается среда, в которой будет производиться оценивание, например, программа создания презентаций для подготовки выступления, статья, которую надо прочитать и на основании прочитанного текста выполнить какие-то действия, садовый участок, который надо обустроить и засадить нужными растениями и т. п. Перечень действий, которые надо выполнить тестируемому в процессе выполнения задания составляют характеристики пространства активности.

Как правило, эта модель включает следующие элементы [22]:

1) подробно описанные свидетельства, детализированные до нужной степени, – что разработчики инструмента измерения хотят наблюдать;

2) тип стимула или материалы, которые будут использоваться, чтобы вызвать необходимое поведение;

3) описание того, что именно предложат выполнить тестируемому в ходе оценки;

4) описание элементов или технических характеристик, которые должны присутствовать в задании, чтобы тестируемый мог продемонстрировать те действия, которые предполагается наблюдать;

5) элементы, которые повлияют на сложность и комплексность заданий;

6) примеры заданий, которые могут быть созданы с использованием этой модели.

Модель задания помогает разработчикам тестовых заданий определить, задания какого типа смогут «выявить» оцениваемые компетенции в наилучшей форме.

Модель задания для оценки критического мышления студентов создавалась на основе шаблонов проектирования (*Pattern Design*) [35; 36]. Разработанный шаблон помог заполнить пробелы аргумента в отношении измеряемого конструкта. При разработке также учитывались многообразные составляющие такого комплексного конструкта, как критическое мышление и необходимость оценивать разные модели поведения тестируемых [14], поэтому при разработке *CT Test* в каче-

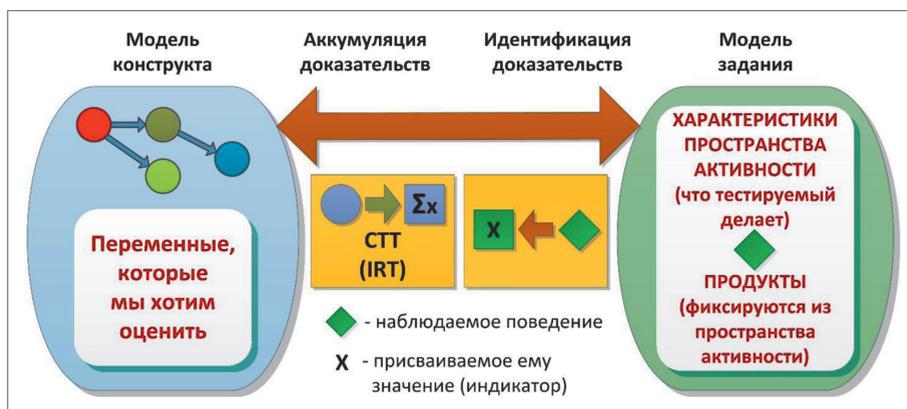


Рис. 8. Модель сбора свидетельств
Fig. 8. Evidence Model

стве модели задания была выбрана форма, в которой респонденту следует выполнить те или иные действия (*performance tasks*), причём эти действия комплексные, происходят в максимально аутентичном контексте [37].

Стимульным материалом стала доработанная новостная заметка из реально существующего издания (пример представлен на рисунке 7). В процессе работы с заметкой необходимо было произвести первичный анализ информации, выдвинуть свои гипотезы, сделать выводы в соответствии с заданиями, которые последовательно представлялись респондентам. Выбор механики каждого задания (выделение фрагментов текста, выбор утверждения, классификация, сопоставление) был обусловлен тем, насколько хорошо производимое действие отражает заложенную переменную измеряемого конструкта. Такая модель задания является подходящей средой для стимуляции поведения тестируемого, соответствующего измеряемому конструкту [32].

Модель сбора свидетельств

Модель сбора свидетельств (Рис. 8) содержит компоненты, отвечающие за идентификацию и накопление свидетельств.

Каждый набор последовательности действий имеет определённое значение для процедуры оценивания. Объединение набора действий и их анализ с целью получения

свидетельств для заявления, которое мы хотим сделать, относится к психометрической части разработки инструмента, и представляет собой процесс аккумуляции свидетельств.

Для *CT Test* модель сбора свидетельств представлена ниже на примере субконструкта критического мышления «Проверка исходной информации».

Каждый продукт деятельности, представленный в таблице 1, в последующем при непосредственной разработке заданий *CT Test* служил источником для определения индикаторов. Они оценивались дихотомически (0/1) или политомически, предполагая частичное выполнение (0/1/2). Правила начисления баллов по каждому индикатору устанавливались при участии экспертов. А при выборе статистических методов анализа данных и формирования обратной связи разработчики инструмента ориентировались как на выбранную модель задания, так и на тип индикаторов. Затем для оценки степени согласия теоретически ожидаемой факторной структуры и структуры эмпирически полученных данных в рамках структурного моделирования был выбран конфирматорный факторный анализ (КФА). Этот метод достаточно гибкий, чтобы учитывать как композитный характер латентного конструкта (КМ), так и возможные до-

Таблица 1

Table 1

Пример модели сбора доказательств для СТ Test

Example of an Evidence Model for СТ Test

Составляющая КМ	Свидетельство	Комировка	Связь с уровнями КМ			Продукты деятельности (<i>work products</i>)
			базовый	высокий	продвинутый	
1. Проверка исходной информации	Определение различных категорий информации	Verification text VT1	–	Может различить факты и мнения, позитивные и нормативные суждения	Может различить факты и мнения, позитивные и нормативные суждения	Выделяет в тексте (механика: <i>highlight/move/underline</i>) информацию, относящуюся к определённой категории (факты, интерпретации, спекуляции, отношения (эмоция) / оценочное суждение, нормативные суждения (мнения), позитивные суждения (прогноз))
	Выделение ключевых терминов/понятий/определений	VT2	Может определить основную мысль и ключевые термины статьи	Может определить основную мысль и ключевые термины статьи	Может определить основную мысль и ключевые термины статьи	Верно выделенные в тексте ключевые термины, понятия, определения. Использованные в поисковом запросе ключевые слова (понятия, определения, термины) относятся к теме задания в эссе/ для поиска информации
	Уточнение ключевых терминов/понятий/определений	VT3	–	Может уточнять термины	Может уточнять термины	Уточнённые ключевые термины/понятия/определения. Возможно использовать в заданиях в открытой среде, предполагается использование браузера
	Определение актуальности информации	VT4	Может оценить актуальность исходной информации	Может оценить актуальность исходной информации	Может оценить актуальность исходной информации	Проведена оценка информации из источника(ов) по степени актуальности. Приводит актуальные ссылки. Проверяет актуальность ссылок, которые даны в задании. Верно ранжирует и оценивает свои ссылки по степени актуальности

Продолжение таблицы 1 / Continuation of table 1

Составляющая КМ	Свидетельство	Кодировка	Связь с уровнями КМ		Продукты деятельности (<i>work products</i>)
			базовый	высокий	
	Определение достоверности информации	VT5	-	-	Оценивает информацию из источника(ов) по степени достоверности (утверждение). Выделяет в тексте предположения, требующие дополнительной проверки. Проверяет достоверность информации (как в <i>Ирри</i> тексте, так и в <i>Интернете</i>), переходя по нескольким ссылкам. Верно ранжирует и оценивает свои ссылки по степени достоверности
	Определяет релевантность информации	VT6	-	-	Оценивает информацию на предмет релевантности – приводит релевантные ссылки (по теме данного парадокса), ранжирует их
	Оценивает компетентность источников информации	VT7	-	Может оценить компетентность источников	Оценивает источники по степени компетентности. Выделяет компетентные источники. Приводит ссылки, после завершения эссе необходимо их оценить. Верно оценивает компетентность источников – смонтирует на сайт и делает выбор, оставаться на нём или закрыть.
	Оценивает авторитетность источников	VT8	-	Может оценить авторитетность источников	Оценивает источники информации по степени авторитетности (и автор, и ресурс). Выделяет авторитетные источники

полнительные источники корреляций между индикаторами [38].

В некоторых случаях при создании инструментов оценивания детализация доказательств должна быть ещё более подробной, чем в представленном примере выше, чтобы оценить конструкт в полной мере. Например, в случае оценки конструктов «Коммуникация», «Коллаборация», «Совместное решение проблем» респонденту необходимо предоставить возможность продемонстрировать свои навыки эффективного взаимодействия и коммуникации с другими людьми. Для этого создаётся специальная среда, в которой респонденты взаимодействуют друг с другом или с компьютерными агентами (аватарами) в синхронном или асинхронном режиме [39; 40]. В такой среде можно фиксировать все действия респондентов, а не только финальные ответы.

Суммируя описание и пример выше, можно сказать, что модель сбора свидетельств связывает модель конструкта – то, что мы хотим оценить, и модель задания – то, где мы хотим это оценить. В итоге модель сбора свидетельств предоставляет инструкции для последующей интерпретации действий тестируемого и результатов оценивания и состоит из следующих компонент.

1. Результаты, действия, объекты (продукты, *work product*), которые тестируемый произведёт в ходе оценки и которые позволят сделать желаемое заявление;

2. Правила доказательства (*evidence rules*) – каждый продукт будет содержать некоторое количество индикаторов, которым приписаны определённые значения. Правила доказательств указывают, как идентифицировать и оценивать эти индикаторы.

3. Измерительная модель (*measurement model*), которая, собственно, и отвечает за аккумуляцию доказательств. Она связывает модель конструкта с получаемыми индикаторами. Самая простая модель измерения – это сумма или процент ответов, соответствующих ключу в тесте с несколькими вариантами ответа. Более сложные

модели – это модели современной теории тестирования (*Item Response Theory – IRT*) или сети Байеса. Как уже было сказано выше, выбор измерительной модели зависит от целей оценивания и типа создаваемого инструмента, для комплексных конструктов предпочтительней использовать модели *IRT* (политомические, многомерные, многофасетные и т. п.) или сети Байеса.

Модель сборки

Модель сборки включает в себя правила и критерии, которые определяют, какие задания должны быть включены в тест, и как они должны соотноситься с целями оценивания. Это помогает равномерно распределить задания по различным аспектам составляющих оцениваемого конструкта и обеспечивает справедливость оценивания, а также позволяет создать тест, где все задания логически связаны и соответствуют общей структуре и целям.

Рассмотрим пример, основанный на представленном выше *CT Test*. Целью теста является оценка способности студентов анализировать качество исходной информации для определения проблемы, искать возможные решения и выбирать наилучшее из них, обосновывать собственный вывод и выявлять его ограничения.

Следуя модели сборки, в тестовый вариант были включены задания, которые относятся к каждому из четырёх субконструктов критического мышления, определённых на этапе моделирования. Включены задания различного уровня сложности, чтобы обеспечить возможность дифференциации студентов по уровню критического мышления. Кроме того, в структуре предъявления заданий реализуется теоретически заложенная модель конструкта – линейная последовательность когнитивных действий от первичного анализа информации в заметке до этапа рефлексии. Таким образом, все задания логически связаны и соответствуют общей цели теста – оценке критического мышления.

Модель сборки обеспечивает структурированность, согласованность, сбалансированность инструмента измерения, что особенно важно при разработке инструментов, направленных на оценку комплексных конструкций, а также способствует получению валидных и надёжных результатов оценки.

Реализация инструмента оценивания

На этом этапе на основе моделей, описанных выше, создаётся работающий прикладной инструмент. Затем происходит апробация с участием выбранной целевой аудитории, включая проведение когнитивных лабораторий и пилотных тестирований. В ходе апробации проверяется, насколько созданные ранее модели соотносятся с реальностью, соответствует ли работа инструмента целям оценивания. В том случае, если работа инструмента не соответствует установленным требованиям, начинают вносить изменения в задания или дорабатывать алгоритмы оценивания, например, удалять слишком трудные или слишком простые задания.

Применение инструмента тестирования

Этот этап предназначен для финальной подготовки инструмента измерения к передаче в эксплуатацию. Если результаты, полученные в ходе апробации, подтверждают качество разрабатываемого инструмента, он начинает полноценно использоваться на реальной целевой аудитории, результаты, полученные в ходе измерения, интерпретируются и документируются, студенты получают обратную связь по результатам тестирования. Доставка инструмента реализуется посредством системы, состоящей из четырёх модулей (*Delivery Model*): выбор активности (*Activity Selection*), презентация (*Presentation*), обработка ответа (*Response Processing*) и финальная обработка результатов (*Summary Scoring*) [41]. Процессы, происходящие в рамках этой системы, цикличны и образуют круг администрирования при проведении тестирования.

1. Выбор активности – выбор задания (вопроса, действия и т. д.), с которым будет работать тестируемый. Выбор осуществляется в соответствии с моделью сборки. При применении традиционного «линейного» инструмента, выбор всех заданий может происходить до того, как тестируемый начнёт работу с ними. В случае, если инструмент «адаптивный», компьютер обращается в созданную библиотеку тестовых заданий и извлекает из неё наиболее подходящее данному тестируемому задание. Например, если тестируемый правильно ответил на вопрос ранее, то следующий извлечённый вопрос будет более трудным или комплексным.

2. Презентация – задание предоставляется тестируемому, и ответ, который дал тестируемый, или действие, которое он выполнил, фиксируются. Ответ (или действие), которое совершает тестируемый, передаётся для обработки ответа.

3. Обработка ответа – это первый этап определения и выставления баллов (*Scoring Process*). На этом этапе идентифицируются и оцениваются продукты деятельности, зафиксированные ранее. Они будут предоставлять доказательства о навыках, способностях и знаниях, которые проверяются посредством инструмента.

4. Итоговая обработка результатов тестирования – разделение процессов, о котором говорилось выше, позволяет предоставлять тестируемому разные виды обратной связи – обратную связь по результатам выполнения одного задания и итоговую обратную связь (уровень сформированности измеряемого конструкта и его составляющих) по результатам выполнения всех заданий. Итоговая обратная связь – это заявление, основанное на аккумуляции всех доказательств, полученных из всех заданий. Валидная и надёжная обратная связь по результатам обучения необходима на всём процессе освоения образовательной программы, но особенно важным качеством измерения становится при оценивании «с высокими ставками», когда результаты имеют

существенные последствия, например, при поступлении на новый уровень образования, получении профессионального сертификата или победе в конкурсе при приёме на работу.

Обсуждение

Выше была описана базовая структура метода доказательной аргументации. В первом приближении она может показаться достаточно сложной для освоения, а разработка инструментов измерения в парадигме доказательного оценивания – ресурсозатратной. С одной стороны, этот метод доказательной аргументации действительно подразумевает разработку большого количества документации, соблюдение процедур, требующих значительного объёма работ на каждом из этапов разработки инструмента. Однако благодаря этим особенностям вышеописанный метод имеет и ряд значимых преимуществ.

Основное преимущество состоит в том, что он позволяет построить прочные и обоснованные связи между целями, для которых используются результаты оценивания, тестовыми заданиями разработанного инструмента, а также применяемым психометрическим аппаратом, то есть помогает встраивать валидность в процесс проектирования и разработки теста. Инструмент измерения разрабатывается в процессе осознанного взаимодействия между экспертами из предметных областей, разработчиками заданий и психометриками. С самого начала работы над инструментом устанавливается, что именно он будет оценивать, каким образом и какие выводы можно сделать по результатам оценивания об уровне исследуемых компетенций. Таким образом метод доказательной аргументации помогает гарантировать, что тестовые задания измеряют релевантные для конструктора компетенции.

Ещё одно преимущество заключается в том, что применение таких элементов доказательного дизайна, как разработка моделей, паттерн-дизайнов и применение поэтапной архитектуры позволяют создавать

параллельные формы заданий [42] и ускоряют процесс формирования банка заданий за счёт их автоматической генерации.

Разработка инструментов измерения в парадигме доказательного подхода предполагает соблюдение на каждом этапе следующих основополагающих принципов.

- Сбор и накопление доказательств валидности инструмента на протяжении всех этапов его разработки – главный, «системообразующий» принцип. Он основывается на понимании оценивания как построения аргумента. То есть интерпретация результатов оценивания, психометрические характеристики инструмента, контент тестовых заданий, заявления, которые разработчики инструмента измерения делают об уровне компетенций, – все эти параметры, полученные из разных источников, должны поддерживаться доказательствами для создания единого аргумента.

- Чёткое формулирование цели разработки инструмента и соответствие всех процессов его разработки заявленной цели. То есть измеряемые компетенции, которые планируется оценить при помощи разрабатываемого инструмента, должны быть чётко определены и детально описаны в самом начале работы над инструментом.

- Использование или разработка когнитивных моделей, моделей обучения и/или моделей демонстрации компетенций, которые планируются к оценке. Они помогут обосновать выбранный способ оценивания и связать поведение студента в процессе оценки и его поведение в реальной жизни, то есть позволят правильно интерпретировать и использовать результаты оценивания.

- Использование психометрического аппарата, который поможет достичь заявленной цели оценивания, выбрать нужный способ интерпретации и использования результатов. Психометрический аппарат должен помогать выявлять, извлекать, накапливать и интерпретировать доказательства, он может варьироваться от классических психометрических моделей до многомерных

современных моделей в случае аутентичного и адаптивного оценивания [43].

- Соответствие тестовых заданий, стимульного материала и разнообразных видов активности разрабатываемого инструмента сформированным целям, способу интерпретации и использования результатов измерения. Для рассматриваемых комплексных конструктов предпочтительней использовать аутентичные задания сценарного типа (*performance based tasks*) с реальным профессиональным или жизненным контекстом [44].

Как было показано выше, при доказательном оценивании не применяется ничего, что бы противоречило традиционному процессу разработки инструментов измерения. Однако при использовании доказательного дизайна все аспекты разработки определяются более детально и структурированно и направлены на формирование валидного аргумента.

Доказательный дизайн разработки инструментов измерения продолжает развиваться и использоваться за пределами традиционных форм образовательного оценивания [45], расширяя концепции и методы на новые формы, которые включают взаимодействие тестируемых в процессе оценки в имитационных и игровых средах, автоматизированную оценку результатов и многие другие. Однако все появляющиеся новые формы должны учитывать следующие основополагающие аспекты: социокогнитивные теории развития способностей и то, как они применяются для успешной жизни в реальном мире, а также создание аргументов оценки, построенное на основе выявленных доказательств.

Заключение

Перечень универсальных компетенций претерпевает изменения в связи с разработкой ФГОС нового поколения. Поскольку формирование универсальных компетенций является обязательной целью обучения, сформулированной в ФГОС высшего обра-

зования, то для их оценивания необходимы инструменты измерения с доказанным качеством. Использование таких инструментов в качестве элементов образовательных систем позволит целенаправленно формировать и развивать эти компетенции у студентов и выпускников университетов, а также установить стандарты, сопоставимые на международном уровне.

Применение доказательного подхода к оценке универсальных компетенций позволит обеспечить высокую степень точности и объективности оценок, а также улучшит качество образовательного процесса, так как результаты оценки предоставляются студентам и преподавателям в виде обратной связи, что позволит студентам понять свои сильные и слабые стороны, а преподавателям – скорректировать свои методы обучения для достижения обучающимися лучших результатов. Кроме того, этот подход позволит не только оценить текущий уровень их подготовки, но и выявить пробелы, требующие дальнейшего развития, что в итоге будет способствовать повышению качества образования и подготовке специалистов, востребованных современным рынком труда.

Литература

1. Разумова Т.О., Телешова И.Г. Трансформация системы высшего образования: вызовы и перспективы // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Т. 19. № 3. С. 338–349. DOI: 10.52180/1999-9836_2023_19_3_338_349
2. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education System Alignment for 21st Century Skills: Focus on Assessment. The Center for Universal Education at the Brookings Institution, 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/330740772_Education_system_alignment_for_21st_century_skills_Focus_on_assessment (дата обращения: 25.10.2024).
3. Mislevy R.J. Sociocognitive Foundations of Educational Measurement. Routledge, 2018. DOI: 10.1111/jedm.12255
4. Шмигирилова И.Б., Рванова А.С., Григоренко О.В. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия

- (обзор научных публикаций) // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 6. С. 43–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83
5. *Achtenbagen F.* The curriculum-instruction-assessment triad // *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 2012. No. 4. P. 5–25. DOI: 10.1007/BF03546504
 6. *Biggs J., Tang C.* Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. New York: McGraw-Hill Education, 2011. 480 p. ISBN 10: 0335242758.
 7. *Mislevy R.J.* Four Metaphors We Need to Understand Assessment. The Gordon Commission on the Future of Assessment in Education, 2013. 36 c. URL: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/mislevy_four_metaphors_understand_assessment.pdf (дата обращения: 25.10.2024).
 8. *Pellegrino J.W., Chudowsky N., Glaser R.* Knowing what students know: The science and design of educational assessment. Washington, DC: National Academy Press, 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/270584995_Knowing_What_Students_Know_The_Science_and_Design_of_Educational_Assessment (дата обращения: 25.10.2024).
 9. *Lamri, J., Lubart T.* Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach // *Journal of Intelligence*. 2023. No. 11. Article no. 107. DOI: 10.3390/jintelligence11060107
 10. *Education for Life and Work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century:* ed. by *Pellegrino J.W., Hilton M.L.* Washington, DC: National Academies Press, 2012. 256 p. DOI: 10.17226/13398
 11. *Shavelson R.J., Zlatkin-Troitschanskaia O., Mariño J.P.* International performance assessment of learning in higher education (iPAL): Research and development // *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education*. 2018. P. 193–214. DOI: 10.1007/978-3-319-74338-7_10
 12. *McClelland D.C.* Testing for competence rather than for “intelligence” // *American Psychologist*. American Psychological Association. 1973. Vol. 28. No. 1. P. 1–14. DOI: 10.1037/h0034092
 13. *Spencer L.M., Spencer S.M.* Competence at Work: Models for Superior Performance. New York: John Wiley & Sons, 1993. ISBN: 0-471-54809-x. URL: <https://www.wiley.com/en-us/Competence+at+Work%3A+Models+for+Superior+Performance-p-9780471548096> (дата обращения: 25.10.2024).
 14. *Ercikan K., Oliveri M.E.* In search of validity evidence in support of the interpretation and use of assessments of complex constructs: Discussion of research on assessing 21st century skills // *Applied Measurement in Education*. 2016. No. 29(4). P. 310–318. DOI: 10.1080/08957347.2016.1209210
 15. *Zlatkin-Troitschanskaia O., Jitomirski J., Happ R., Molerov D., Schlax J., Kühling-Thees C., Förster M., Brückner S.* Validating a test for measuring knowledge and understanding of economics among university students // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 2019. No. 33 (2). P. 119–133. DOI: 10.1024/1010-0652/a000239
 16. *Shavelson R.J., Zlatkin-Troitschanskaia O., Beck K., Schmidt S., Mariño J.P.* Assessment of university students’ critical thinking: Next generation performance assessment // *International Journal of Testing*. 2019. Vol. 19. No. 4. P. 337–362. DOI: 10.1080/15305058.2018.1543309
 17. *Messick S.* The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments // *Educational Researcher*. 1992. Vol. 23. No. 2. P. 13–23. DOI: 10.3102/0013189X023002013
 18. *Mislevy R.J.* Evidence and inference in educational assessment // *Psychometrika*. 1994. Vol. 59. No. 4. P. 439–483. URL: <http://www.springerlink.com/content/161116h6652714714> (дата обращения: 12.10.2024).
 19. *Toulmin S.E.* The Uses of Argument. Updated edition. Cambridge University Press, 2008. 247 p. DOI: 10.1017/cbo9780511840005
 20. *Mislevy R.J.* Substance and Structure in Assessment Arguments // *Law, Probability and Risk*. 2003. No. 2. P. 237–258. DOI: 10.1093/lpr/2.4.237
 21. *Messick S.* Validity // *Educational Measurement: 3rd ed.*, ed. by R.L. Linn. New York: American Council on Education/Macmillan, 1989. P. 13–103. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1989-97348-002> (дата обращения: 25.10.2024).
 22. *Ferrara S., Lai E., Nichols P.* Principled Approaches to Assessment Design, Development, and Implementation // *The Handbook of Cognition and Assessment: Frameworks, Methodologies, and Applications*. 2016. P. 41–74. DOI: 10.1002/9781118956588.ch3
 23. *Mislevy R.J., Almond R.G., Lukas J.F.* A Brief Introduction to Evidence-centered Design. Princeton: Educational Testing Service, 2003. 37 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483399.pdf> (дата обращения: 25.10.2024).

24. Угланова И.А., Брун И.В., Васин Г.М. Методология Evidence-Centered Design для измерения комплексных психологических конструкторов // Современная зарубежная психология. 2018. № 3 (7). С. 18–27. DOI: 10.17759/jmfp.2018070302
25. Ефремова Н.Ф. Приёмы доказательной аргументации оценки компетенций // Инновационная Наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2020. Т. 3. № 2. С. 112–124. EDN: UPOODB.
26. Uglanova I., Orel E., Gracheva D., Tarasova K. Computer-based performance approach for critical thinking assessment in children // British Journal of Educational Psychology. 2023. Vol. 93. No. 2. P. 531–544. DOI: 10.1111/bjep.12576
27. Авдеева С.М., Руднев М.Г., Васин Г.М., Тарасова К.В., Панова Д. Оценка информационно-коммуникационной компетентности учащихся: подходы, инструмент, валидность и надёжность результатов // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 104–132. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-104-132
28. Авдеева С.М., Тарасова К.В. Об оценке цифровой грамотности: методология, концептуальная модель и инструмент измерения // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 8–32. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-2-8-32
29. Mislevy R.J., Bebreus J., DiCerbo K.E., Levy R. Design and discovery in educational assessment: Evidence centered design, psychometrics, and data mining // Journal of Educational Data Mining, 2012. No. 4. P. 11–48. URL: http://www.educationaldatamining.org/JEDM/images/articles/vol4/issue1/MislevyEtAlVol4Issue1P11_48.pdf (дата обращения: 12.10.2024).
30. DiBello L.V., Roussos L.A., Stout W. Review of cognitively diagnostic assessment and a summary of psychometric models // Handbook of Statistics. 2007. No. 26. P. 979–1030. DOI: 10.1016/S0169-7161(06)26031-0
31. Тьюе Н., де ла Торре Ж. The identification and validation process of proportional reasoning attributes: An application of a cognitive diagnosis modeling framework // Mathematics Education Research Journal. 2014. No. 26. P. 237–255. DOI: 10.1007/s13394-013-0090-7
32. Тарасова К.В., Орёл Е.А. Измерение критического мышления студентов в открытой онлайн-среде: концептуальная рамка и типология заданий // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 187–212. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-187-212
33. Lai E.R. Critical Thinking: A Literature Review // Pearson’s Research Reports. 2011. No. 6. P. 40–41. URL: http://paluchja-zajecia.home.amu.edu.pl/seminarium_fakult/sem_f_krytyczne/Critical%20Thinking%20A%20Literature%20Review.pdf (дата обращения: 25.10.2024).
34. Liu O.L., Frankel L., Roobr K.C. Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment // ETS Research Report Series. 2014. No. 1. P. 1–23. DOI: 10.1002/ets2.12009
35. Riconscente M., Mislevy R., Hamel L. An introduction to PADI task templates // PADI Technical Report. 2005. Vol. 3. URL: https://padi.sri.com/downloads/TR3_Templates.pdf (дата обращения: 25.10.2024).
36. Mislevy R.J., Riconscente M.M., Rutstein D.W. Design patterns for assessing model-based reasoning // Large Scale Assessment Technical Report 6. Menlo Park, CA: SRI International, 2009. URL: http://ecd.sri.com/downloads/ECD_TR6_Model_Based_Reasoning.pdf (дата обращения: 25.10.2024).
37. Zlatkin-Troitschanskaia O., Shavelson R.J. Advantages and Challenges of Performance Assessment of Student Learning in Higher Education // British Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 89. No. 3. P. 413–415. DOI: 10.1111/bjep.12314
38. Wang W.C., Su C.M., Qiu X.L. Item response models for local dependence among multiple ratings // Journal of Educational Measurement. 2014. Vol. 51. No. 3. P. 260–280. DOI: 10.1111/jedm.12045
39. Тарасова К.В., Грачева Д.А. Вычислительная психометрика: ближайшее будущее или уже реальность. Рецензия на книгу “Computational Psychometrics: New Methodologies for a New Generation of Digital Learning and Assessment” // Вопросы образования. 2023. № 3. С. 221–230. DOI: 10.17323/vo-2023-17938
40. Andrews-Todd J., Forsyth C.M. Exploring Social and Cognitive Dimensions of Collaborative Problem Solving in an Open Online Simulation-Based Task // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 104. Article no. 105759. DOI: 10.1016/j.chb.2018.10.025
41. Almond R., Steinberg L., Mislevy R. Enhancing the design and delivery of assessment systems: A four-process architecture // Journal of Technology, Learning, and Assessment. 2002. Vol. 1.

- No. 5. URL: <https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1671> (дата обращения: 25.10.2024).
42. Грачева Д.А., Тарасова К.В. Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа в рамках метода доказательной аргументации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 3. С. 83–97. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-84-83-97
43. Yan D., Rupp A., Foltz P. The Handbook of Automated Scoring: Theory into Practice. CRC Press, 2020. ISBN: 9781351264808. DOI: 10.1201/9781351264808
44. De Klerk S., Eggen T.J.H.M., Veldkamp B.P. A Methodology for Applying Students' Interactive Task Performance Scores from a Multimedia-based Performance Assessment in a Bayesian Network // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 60. I. С. P. 264–279. DOI: 10.1016/j.chb.2016.02.071
45. Mislevy, R. Sociocognitive and argumentation perspectives on psychometric modeling in educational assessment // Psychometrika. 2024. Vol. 89. No. 1. DOI: 10.1007/s11336-024-09966-5
- Благодарности.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2024 г.
- Статья поступила в редакцию 06.11.2024
Принята к публикации 21.12.2024

References

1. Razumova T.O., Telekhova I.G. (2023). Transformation of the System of Higher Professional Education: Challenges and Perspectives. *Standard of Living of the Population of the Regions of Russia*. Vol. 19, no. 3, pp. 338–349, doi: 10.52180/1999-98362023193333834 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Care, E; Kim, H; Vista, A; Anderson, K. (2018). *Education System Alignment for 21st Century Skills: Focus on Assessment*. The Center for Universal Education at the Brookings Institution. Available at: https://www.researchgate.net/publication/330740772_Education_system_alignment_for_21st_century_skills_Focus_on_assessment (accessed: 25.10.2024).
3. Mislevy, R.J. (2018). *Sociocognitive Foundations of Educational Measurement*. Routledge, doi: 10.1111/jedm.12255
4. Shmigirilova I.B., Rvanova A.S. Grigorenko O.V. (2021). Assessment in education: Current trends, problems and contradictions (review of scientific publications). *Education and Science Journal*. Vol. 23, no. 6, pp. 43–83, doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Achtenhagen, F. (2012). The curriculum-instruction-assessment triad. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. No. 4, pp. 5–25, doi: 10.1007/BF03546504
6. Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. New York: McGraw-Hill Education, 480 p. ISBN 10 : 0335242758.
7. Mislevy, R.J. (2013). *Four Metaphors We Need to Understand Assessment*. The Gordon Commission on the Future of Assessment in Education, 39 p. Available at: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/mislevy_four_metaphors_understand_assessment.pdf (accessed: 25.10.2024).
8. Pellegrino, J.W., Chudowsky, N., Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know: The science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: National Academy Press. Available at: https://www.researchgate.net/publication/270584995_Knowing_What_Students_Know_The_Science_and_Design_of_Educational_Assessment (accessed: 25.10.2024).
9. Lamri, J., Lubart T. (2023) Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach. *Journal of Intelligence*. No. 11: 107, doi: 10.3390/jintelligence11060107, doi: 10.1007/s11135-021-01149-z
10. Pellegrino, J.W., Hilton, M.L. (Eds.) (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: National Academies Press, 256 p., doi: 10.17226/13398

11. Shavelson, R.J., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Mariño, J.P. (2018). International performance assessment of learning in higher education (iPAL): Research and development. *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education*. P. 193-214, doi: 10.1007/978-3-319-74338-7_10
12. McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*. *American Psychological Association*. Vol. 28, no. 1, pp. 1-14, doi: 10.1037/h0034092
13. Spencer, L.M., Spencer S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons. ISBN 0-471-54809-x. Available at: <https://www.wiley.com/en-us/Competence+at+Work%3A+Models+for+Superior+Performance-p-9780471548096> (accessed: 25.10.2024).
14. Ercikan, K., Oliveri, M.E. (2016). In search of validity evidence in support of the interpretation and use of assessments of complex constructs: Discussion of research on assessing 21st century skills. *Applied Measurement in Education*. Vol. 29, no. 4, pp. 310-318, doi: 10.1080/08957347.2016.1209210
15. Zlatkin-Troitschanskaia O., Jitomirski J., Happ R., Molerov D., Schlab J., Kühling-Thees C., Förster M., Brückner S. Validating a test for measuring knowledge and understanding of economics among university students // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. No. 33 (2), pp. 119-133, doi: 10.1024/1010-0652/a000239
16. Shavelson R.J., Zlatkin-Troitschanskaia O., Beck K., Schmidt S., Mariño J.P. (2019). Assessment of university students' critical thinking: Next generation performance assessment. *International Journal of Testing*. Vol. 19, no. 4, pp. 337-362, doi: 10.1080/15305058.2018.1543309
17. Messick, S. (1992). The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher*. Vol. 23, no. 2, pp. 13-23, doi: 10.3102/0013189X023002013
18. Mislavy, R.J. (1994). Evidence and inference in educational assessment. *Psychometrika*. Vol. 59, no. 4, pp. 439-483. Available at: <http://www.springerlink.com/content/l6116h6652714714> (accessed: 12.10.2024).
19. Toulmin, S.E. (2008). *The Uses of Argument*. Updated edition. Cambridge University Press, 247 p., doi: 10.1017/cbo9780511840005
20. Mislavy, R.J. (2003). Substance and structure in assessment arguments. *Law, Probability and Risk*. No. 2, pp. 237-258, doi: 10.1093/lpr/2.4.237
21. Messick, S. (1989). Validity. In R.L. Linn (Ed.). *Educational Measurement*: 3rd ed., pp. 13-103. New York: American Council on Education/Macmillan. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/1989-97348-002> (accessed: 25.10.2024).
22. Ferrara, S.; Lai, E.; Nichols, P. (2016). Principled Approaches to Assessment Design, Development, and Implementation. *The Handbook of Cognition and Assessment: Frameworks, Methodologies, and Applications*. Pp. 41-74, doi: 10.1002/9781118956588.ch3
23. Mislavy, R.J., Almond, R.G., Lukas, J.F. (2003). *A Brief Introduction to Evidence-centered Design*. Princeton: Educational Testing Service, 37 p. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483399.pdf> <https://psycnet.apa.org/record/1989-97348-002> (accessed: 25.10.2024).
24. Uglanova, I.L., Brun, I.V., Vasin, G.M. (2018). Evidence-Centered Design method for measuring complex psychological constructs. *Journal of Modern Foreign Psychology*. Vol. 7, no. 3, pp. 18-27, doi: 10.17759/jmfp.2018070302 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Efremova, N.F. (2020). Techniques of Evidence-Based Argumentation for Competency Assessment. *Innovatsionnaia nauka: Psikhologiya, Pedagogika, Defektologiya = Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology*. Vol. 3, no. 2, pp. 112-124. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44268469_64255654.pdf (accessed: 25.10.2024) (In Russ., abstract in Eng.).

26. Uglanova, I., Orel, E., Gracheva, D., Tarasova, K. (2023). Computer-based performance approach for critical thinking assessment in children. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 93, no. 2, pp. 531-544, doi: 10.1111/bjep.12576
27. Avdeeva, S.M., Rudnev, M.G., Vasin, G.M., Tarasova, K.V., Panova, D.M. (2017). Assessing Information and Communication Technology Competence of Students: Approaches, Tools, Validity and Reliability of Results. *Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 104-132, doi: 10.17323/1814-9545-2017-4-104-132 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Avdeeva, S.M., Tarasova, K.V. (2023). On measuring digital literacy: methodology, conceptual model and measurement tool. *Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 8-32, doi: 10.17323/1814-9545-2023-2-8-32 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Mislevy, R.J., Behrens, J., DiCerbo, K.E., Levy, R. (2012). Design and discovery in educational assessment: Evidence centered design, psychometrics, and data mining. *Journal of Educational Data Mining*. No. 4, pp. 11-48. Available at: http://www.educationaldatamining.org/JEDM/images/articles/vol4/issue1/MislevyEtAlVol4Issue1P11_48.pdf (accessed: 12.10.2024).
30. DiBello, L.V., Roussos, L.A., Stout, W. (2007). Review of cognitively diagnostic assessment and a summary of psychometric models. *Handbook of Statistics*. No. 26, pp. 979-1030, doi: 10.1016/S0169-7161(06)26031-0
31. Tjoe, H., & de la Torre, J. (2014). The identification and validation process of proportional reasoning attributes: An application of a cognitive diagnosis modeling framework. *Mathematics Education Research Journal*. No. 26, pp. 237-255, doi: 10.1007/s13394-013-0090-7
32. Tarasova, K.V., Orel, E.A. (2022). Measuring Students' Critical Thinking in Online Environment: Methodology, Conceptual Framework and Tasks Typology. *Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 187-212, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-187-212 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Lai, E.R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. London: Parsons Publishing, Available at: http://paluchja-pajecia.home.amu.edu.pl/seminarium_fakult/sem_f_krytyczne/Critical%20Thinking%20A%20Literature%20Review.pdf (accessed: 25.10.2024).
34. Liu, O.L., Frankel, L., Roohr, K.C. (2014). Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment. *ETS Research Report Series*. No. 1, pp. 1-23, doi: 10.1002/ets2.12009
35. Riconscente, M., Mislevy, R., Hamel, L. (2005). An introduction to PADI task templates. *PADI Technical Report*. Vol. 3. Available at: https://padi.sri.com/downloads/TR3_Templates.pdf (accessed: 25.10.2024).
36. Mislevy, R.J., Riconscente, M.M., & Rutstein, D.W. (2009). Design patterns for assessing model-based reasoning. *Large Systems Technical Report 6*. Menlo Park, CA: SRI International. Available at: http://ecd.sri.com/downloads/ECD_TR6_Model_Based_Reasoning.pdf (accessed: 25.10.2024).
37. Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R.J. (2019). Advantages and Challenges of Performance Assessment of Student Learning in Higher Education. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 89, no. 3, pp. 413-415, doi: 10.1111/bjep.12314
38. Wang, W.C., Su, C.M., Qiu, X.L. (2014). Item response models for local dependence among multiple ratings. *Journal of Educational Measurement*. Vol. 51, no. 3, pp. 260-280, doi: 10.1111/jedm.12045
39. Tarasova, K.V., Gracheva, D.A. (2023). Computational Psychometrics: The Near Future or Already a Reality. Review of the Book "Computational Psychometrics: New Methodologies for a New Generation of Digital Learning and Assessment". *Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 221-230, doi: 10.17323/vo-2023-17938

40. Andrews-Todd, J., Forsyth, C.M. (2020). Exploring Social and Cognitive Dimensions of Collaborative Problem Solving in an Open Online Simulation-Based Task. *Computers in Human Behavior*. Vol. 104, article no. 105759, doi: 10.1016/j.chb.2018.10.025
41. Almond, R., Steinberg, L., Mislevy, R. (2002). Enhancing the design and delivery of assessment systems: A four-process architecture. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*. Vol. 1, no. 5. Available at: <https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1671> (accessed: 25.10.2024).
42. Gracheva, D.A., Tarasova, K.V. (2022). Approaches to the development of scenario-based task forms within the framework of evidence-centered design. *Otechestvennaia i zarubezhnaia pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. Vol. 1, no. 3(84), pp. 83-97, doi: 10.24412/2224-0772-2022-84-83-97 (In Russ., abstract in Eng.).
43. Yan, D.; Rupp, A.; Foltz, P. (2020). *The Handbook of Automated Scoring: Theory into Practice*. CRC Press. ISBN: 9781351264808, DOI: 10.1201/9781351264808.
44. De Klerk, S., Eggen, T.J.H.M., Veldkamp, B.P. (2016). A Methodology for Applying Students' Interactive Task Performance Scores from a Multimedia-based Performance Assessment in a Bayesian Network. *Computers in Human Behavior*. Vol. 60, i. C, pp. 264-279, doi: 10.1016/j.chb.2016.02.071
45. Mislevy, R. (2024). Sociocognitive and argumentation perspectives on psychometric modeling in educational assessment. *Psychometrika*. Vol. 89, no. 1, doi: 10.1007/s11336-024-09966-5

Acknowledgement. This research was supported by the National Research University Higher School of Economics under the Fundamental Research Program in 2024.

*The paper was submitted 06.11.2024
Accepted for publication 21.12.2024*



Science Index РИНЦ-2023

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	10,445
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	9,735
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,251
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	9,187
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	8,248
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	8,032
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	7,998
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	6,973
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	6,567
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	3,681
ПЕДАГОГИКА	3,606
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	3,308

Саморегулируемое обучение не для всех: в поисках объяснения гетерогенного эффекта интервенций

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-106-127

Хамидулина Марианна Сергеевна – аспирант и преподаватель Института образования, ORCID: 0000-0002-2276-3696, Researcher ID: LGZ-4591-2024, mshkhamidulina@hse.ru

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

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

***Аннотация.** Успешность обучения студентов во многом зависит от того, насколько сформированы у них навыки саморегулируемого обучения, выражающиеся в совокупности когнитивных, поведенческих и мотивационных стратегий, с помощью которых студенты ставят учебные цели, вырабатывают последовательность действий для их достижения, контролируют своё поведение и окружающие обстоятельства, а также рефлексиируют результаты обучения. Существующие исследования показывают, что многие студенты испытывают трудности при прохождении учебных курсов, требующих большой автономии учащегося (например, при прохождении онлайн-курсов). И эти трудности обусловлены низким уровнем сформированности у учащихся навыков саморегулируемого обучения. Для развития данных навыков применяются специальные интервенции (воздействия), реализуемые в виде лекций, заданий и комплексных учебных курсов. Однако исследования показывают, что подобные интервенции имеют гетерогенный эффект: они могут приводить к повышению навыков одних социально-демографических групп учащихся и быть неэффективными для других. На данный момент наблюдаемый гетерогенный эффект интервенций не был объяснён учёными, что препятствует разработке эффективной стратегии повышения навыков саморегулируемого обучения у всех учащихся. В рамках данной работы предпринимается попытка дать объяснение этому феномену с помощью качественного исследования. Проведены интервью со студентами, принявшими участие в комплексной интервенции «Саморегулируемое обучение: как развить навыки самоконтроля и метапознания». На основе этих данных была построена концептуальная модель, объясняющая различия в эффективности интервенций в зависимости от индивидуальных характеристик учащихся и характеристик самой интервенции. Полученные выводы легли в основу практических рекомендаций по разработке и внедрению интервенций по развитию навыков саморегулируемого обучения в университетах. Статья представляет интерес для исследователей в области педагогики и психологии образования,*

преподавателей и методистов в вузах, а также управленцев, чья деятельность связана с проектированием учебного процесса.

Ключевые слова: саморегулируемое обучение, гетерогенный эффект, интервенции, планирование, рефлексия, онлайн-обучение

Для цитирования: Хамидулина М.С., Малошенок Н.Г. Саморегулируемое обучение не для всех: в поисках объяснения гетерогенного эффекта интервенций // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 106-127. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-106-127

Self-Regulated Learning is not for Everyone: Towards an Explanation for the Heterogeneous Effects of Interventions

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-106-127

Marianna S. Khamidulina – Postgraduate Student and Lecturer at the Institute of Education, Higher School of Economics, ORCID: 0000-0002-2276-3696, Researcher ID: LGZ-4591-2024, mskhamidulina@hse.ru

Natalia G. Maloshonok – Cand. Sci. (Social Sciences), Senior Research Fellow at the Institute of Education, ORCID: 0000-0003-4523-7477, Researcher ID: K-2877-2015, nmaloshonok@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 16 Potapovskiy lane, bld. 10, Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. The learning success of students depends largely on the extent to which they have developed self-regulated learning skills. These are expressed as a set of cognitive, behavioral, and motivational strategies that help students set learning goals, develop a sequence of actions to achieve them, control their behavior and surrounding circumstances, and reflect on the outcomes of their learning. Existing research shows that many students have difficulty completing courses that require a high degree of student autonomy (e.g., online courses). And these difficulties are due to the fact that self-regulated learning skills are weak among students. To develop these skills, special interventions are used, which take the form of lectures, assignments and comprehensive training courses. However, research shows that such interventions have a heterogeneous effect: They can lead to an increase in skills for some socio-demographic groups, while being ineffective for other groups of students. The observed heterogeneous effect of interventions has not yet been explained, which prevents the development of an effective strategy to improve self-regulated learning skills in all students. This paper attempts to explain this phenomenon using qualitative research. Interviews were conducted with students who participated in the comprehensive intervention “Self-regulated learning: how to develop self-control and metacognition”. Based on these data, a conceptual model was created that explains the differences in the effectiveness of interventions depending on the individual characteristics of the students and the characteristics of the intervention itself. The findings formed the basis for practical recommendations for the development and implementation of interventions to develop self-regulated learning skills in universities. The article will be of interest to researchers in the field of pedagogy and educational psychology, teachers and methodologists at universities, as well as managers whose activities are related to the organization of the educational process.

Keywords: self-regulated learning, heterogeneous effect, interventions, planning, reflection, online learning

Cite as: Khamidulina, M.S., Maloshonok, N.G. (2025). Self-Regulated Learning is not for Everyone: Towards an Explanation for the Heterogeneous Effects of Interventions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 106-127, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-106-127 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В педагогической практике отмечаются различия в способности студентов к самостоятельному обучению. Некоторые учащиеся демонстрируют высокую степень самостоятельности, легко справляясь с учебными задачами, требующими автономного подхода. Другие, однако, испытывают значительные трудности, нуждаясь в дополнительной поддержке как со стороны преподавателей, так и со стороны сокурсников.

Этот феномен стал особенно очевидным во время пандемии COVID-19, когда переход на дистанционное обучение с его высокой степенью самостоятельности выявил существенные различия в адаптации студентов. Некоторые учащиеся с лёгкостью интегрировались в новую образовательную среду, в то время как другие сталкивались с серьёзными вызовами и переживали значительный стресс [1; 2].

Научное сообщество сходится во мнении, что эти различия в успеваемости обусловлены уровнем сформированности навыков саморегулируемого обучения (СРО) у студентов [3–6]. СРО представляет собой циклический процесс, в котором студенты применяют стратегии для постановки учебных целей, а затем контролируют, оценивают и корректируют свои когнитивные, мотивационные и поведенческие стратегии в соответствии с целями и контекстом обучения [3]. Навыки СРО включают в себя способность планировать, мотивировать себя, управлять своим временем, эффективно учиться и оценивать свои результаты [3; 4]. Сформированность данных навыков предсказывает более высокую академическую успеваемость, мотивацию и вовлечённость в университетское обучение [3–6].

В условиях масштабного внедрения онлайн-обучения в университетские програм-

мы, способность самостоятельно регулировать своё обучение приобретает всё большее значение [5]. Онлайн-среда обучения характеризуется большей автономией и независимостью студентов, что требует от них более высокого уровня самоорганизации и самоконтроля. Студенты, овладевшие навыками СРО, более подготовлены к успешному обучению в онлайн-формате, так как они способны эффективно управлять своим временем, ресурсами и учебным процессом в целом [5; 7; 8].

Исследования показывают, что навыки СРО можно развивать с помощью специальных интервенций, встраиваемых в учебный план в рамках основной образовательной программы [6; 9; 10]. *Под интервенциями в данном контексте понимаются любые вмешательства, применяемые в образовательном процессе с целью развития навыков и стратегий СРО у обучающихся.* Они могут быть реализованы в виде специальных заданий, лекций или даже отдельных учебных курсов, направленных на обучение студентов эффективным стратегиям постановки учебных целей, планирования, мониторинга учебной деятельности и рефлексии.

Хотя в целом подобные интервенции показывают эффективность в развитии навыков СРО, многочисленные мета-анализы [6; 9–12] демонстрируют, что для разных учащихся интервенции работают по-разному. Для одних социально-демографических групп интервенции могут помочь существенно улучшить навыки СРО, а для других не дать никакого эффекта. Например, одно исследование [13] показывает, что интервенция по постановке целей демонстрирует более высокую эффективность среди мужчин и этнических меньшинств. В другом исследовании [14] интервенция, направленная

на рефлексию и аффирмации собственных ценностей, которая была встроена в курс физики, напротив, была более эффективна среди девушек. Данный феномен получил название гетерогенного эффекта интервенций. При этом, как правило, исследования ограничиваются фиксацией гетерогенного эффекта [7; 8; 13; 14] и в редких случаях пытаются объяснить причины возникновения такого эффекта [6; 9; 10; 12].

Исследования, которые пытаются объяснить возникновение гетерогенного эффекта, сосредотачивались на следующих возможных причинах: несовершенство инструментов измерения СРО [15; 16], характеристики интервенций [6; 9; 10; 12] и характеристики студентов [17–19]. При этом данные работы фокусируются на проверке отдельных гипотез о влиянии конкретных характеристик и не пытаются объяснить механизмы того, как одна и та же интервенция приводит к различным результатам в формировании навыков СРО у учащихся. Знание этих механизмов позволит продвинуть понимание исследователей о том, какие характеристики интервенций могут иметь значение при выборе эффективных интервенций, а также то, какие группы студентов нуждаются в индивидуальном подходе при формировании у них навыков СРО.

В рамках данной работы с помощью качественной методологии предпринимается попытка объяснить механизмы возникновения гетерогенного эффекта интервенций. Проведены полуструктурированные интервью с участниками интервенции, реализованной в формате учебного курса «Саморегулируемое обучение: как развить навыки самоконтроля и метапознания». Анализ интервью проводился с помощью методологии обоснованной теории [20], которая позволяет на основе качественных данных сформулировать теоретические положения, объясняющие определённый феномен, при условии, что подходящие теоретические рамки для объяснения этого феномена отсутствуют. Данная работа представляет интерес для

исследователей, преподавателей и администрации университетов, заинтересованных в повышении эффективности обучения в вузе, поскольку она посвящена особенностям развития навыков СРО в высшем образовании и вопросам о том, как использовать интервенции для достижения этой цели с максимальной эффективностью.

Интервенции и их воздействие на навыки СРО

СРО представляет собой активный процесс, в котором студенты берут на себя ответственность за планирование, реализацию и оценку своей учебной деятельности [3; 4]. Они устанавливают цели, выбирают стратегии обучения, мониторят свой прогресс, вносят коррективы в свой план и рефлексируют над достигнутыми результатами [3; 4].

Научные данные свидетельствуют о том, что навыки СРО поддаются целенаправленному развитию с помощью специальных интервенций, интегрированных в учебные курсы [5; 6; 9; 11; 12]. Под интервенциями в данном контексте понимаются любые методики и стратегии, применяемые в образовательном процессе с целью формирования и укрепления навыков СРО.

Интервенции для развития навыков (СРО) представляют собой комплексные тренинги или же отдельные задания, встроенные в учебный курс, которые помогают студентам освоить навыки планирования, мотивации, управления временем, эффективного обучения и оценки своих результатов. Интервенции для развития навыков СРО представлены в литературе огромным многообразием: от коротких упражнений, развивающих одну или несколько стратегий СРО [13; 14], до длительных обучающих программ, состоящих из лекций, семинаров и набора практических заданий [21].

Разработка интервенций

В контексте разработки интервенций для развития навыков СРО в университетах актуальным является выбор теоретической основы, на которой будут базироваться

интервенции. Одной из наиболее распространённых моделей, используемых для создания таких программ, является модель Циммермана, которая представляет саморегулируемое обучение как циклический процесс, состоящий из трёх основных фаз: планирования, действия и рефлексии [3; 4; 22]. На этапе планирования учащийся определяет свои учебные цели, разрабатывает стратегии достижения этих целей, а также оценивает свои ресурсы и возможности [3; 4]. В фазе действия учащийся применяет выбранные стратегии, мониторит свой прогресс и вносит необходимые коррективы в свою деятельность [3; 4]. На этапе рефлексии учащийся анализирует результаты своей работы, оценивает эффективность применённых стратегий и вносит изменения в свой план на будущее [3; 4].

Анализ литературы показывает, что интервенции могут воздействовать как на одну фазу/стратегию, так и на весь цикл СРО. Б. Циммерман выделял около 14 видов стратегий СРО, к которым относятся: управление временем, постановка целей и планирование, поиск информации, самоконтроль, выбор подходящего места для занятий, поиск поддержки, а также многие другие [3; 4]. Некоторые интервенции фокусируются исключительно на развитии навыков планирования и постановки целей [13] или управления временем [23], в то время как другие направлены на развитие навыка рефлексии [14]. Интервенции, которые представляют собой комплексные тренинги с большим набором практических заданий, как правило, воздействуют сразу на все фазы цикла СРО [21].

Эффективность интервенций

Интервенции для развития СРО имеют доказанную эффективность со средним и большим размером эффекта на академическую успеваемость: от 0,38 в одних мета-анализах [6] до 0,69 и 0,86 в других [11; 12]. Как было сказано ранее, влияние интервенций имеет выраженную гетерогенность, что представляет собой барьер для их широкого внедрения и барьер для эффективного вне-

дрения обучения в онлайн-формате. Например, в мета-анализе Б. Эргена и С. Канадли [11] была найдена значительная гетерогенность ($II = 97,3\%$). II (I -квадрат) – это статистический показатель, который измеряет степень гетерогенности эффектов в мета-анализе. Он указывает на процент вариации в результатах исследований, который объясняется гетерогенностью, а не случайной ошибкой. Показатель II составляющий более 75% говорит о высокой гетерогенности и том, что почти все исследования в выборке дают резко отличающиеся результаты. Гетерогенность проявляется как в вариабельности размера эффекта, так и в том, что одна и та же интервенция может быть эффективна в одном исследовании и неэффективна в другом.

Характеристики интервенций как причина гетерогенного эффекта

В ряде работ делались предположения по поводу потенциальных характеристик интервенций, которые могут влиять на их эффективность. К ним относятся, например, дизайн тренинговой программы, обратная связь, использование методов кооперативного обучения, ведение дневников обучения, длительность интервенции и другие [6; 8; 10; 12]. Под дизайном тренинговой программы часто подразумевается то, какие именно стратегии обучения развивает та или иная интервенция. В литературе присутствует широкая дискуссия относительно того, развитие каких стратегий с помощью интервенций обладает наиболее выраженным эффектом на академическую успеваемость. Исследование Б. Эргена и С. Канадли [11] показало, что интервенции, направленные на развитие метакогнитивных стратегий и стратегий управления ресурсами, оказались более эффективными, чем интервенции, развивающие мотивационные и когнитивные стратегии. При этом в мета-анализе М. Теобальд [6] было выявлено, что метакогнитивные стратегии показывают бóльшую эффективность среди всех других. А в работе Дж. Чен [24] стратегии обучения не оказывали влияния

на эффективность интервенции. Такая же противоречивость наблюдается относительно длительности интервенций как фактора, объясняющего гетерогенный эффект. Некоторые работы [24; 25] не находят связи между общей длительностью интервенции и её эффективностью. При этом предполагается, что может быть связь между интенсивностью, выражаемой в виде количества сессий в неделю, и эффективностью [24]. Другие авторы утверждают, что длительные интервенции более эффективны, чем короткие [26].

Характеристики учащихся и гетерогенность эффекта

Представляют большой интерес работы, которые предпринимают попытки выявления индивидуальных характеристик учащихся в контексте особенностей саморегулируемого обучения. Некоторые исследователи профилируют студентов по уровню развития навыков СРО, мотивации, самоэффективности и другим характеристикам [17–19; 27]. Цель таких исследований, во-первых, изучить стратегии и черты студентов с высокими навыками СРО [18; 19; 28], а во-вторых, понять, какие профили студентов получают наибольший эффект от интервенции [17–19]. При этом нет однозначного мнения о том, как первоначальный уровень СРО связан с эффективностью интервенции. Например, часть авторов говорят о том, что наибольший эффект от интервенций получают учащиеся с низким уровнем навыков СРО [29], другие, что со средним [27; 30] или высоким уровнем [18]. При этом, авторы сходятся в том, что мотивация к обучению является ключевым фактором в контексте того, кто получит наибольший эффект от интервенции [17; 18]. Студенты, ставящие цели, ориентированные на мастерство, показывают наибольший прирост навыков СРО: в исследовании [17] 43% таких студентов перешли в профиль «компетентных регуляторов».

Другим примером гетерогенного эффекта могут служить исследования интервенции в виде написания письменных упражнений по методу «мысленного противопоставления и

намерения реализации» (*mental contrasting and implementation intentions*, МСИИ), которую можно отнести к интервенциям, развивающим стратегии планирования и рефлексии. Интервенция демонстрирует эффективность в достижении целей в учёбе и карьере [31], повышению дисциплины [32], академической успеваемости [33], количества времени, которое студенты тратят на учёбу [34]. При этом в других исследованиях подобная интервенция оказывалась неэффективной: она не улучшила поведение, связанное с СРО, не повысила посещаемость курса и успеваемость, а также достижение целей [35; 36]. В исследовании [37] изучалось влияние данной интервенции на отсев во время прохождения онлайн-курсов. Было выявлено, что интервенция показывает значительный эффект, но только среди представителей индивидуалистических культур и тех, для кого основными препятствиями к учёбе были повседневная работа и семейные обязанности, но не оказывает эффекта в коллективистских культурах и среди тех, у кого были другие препятствия к учёбе (например, проблемы с доступом в Интернет или нехватка времени). Другой тип письменной интервенции – заполнение учебного дневника, тоже демонстрировал эффективность в одном исследовании [38], но не показывал эффективности в другом [39].

К другим социально-демографическим характеристикам учащихся, влияющих на эффективность интервенций по СРО может быть возраст. Так, М. Теобальд [6] делает предположение, что интервенции среди школьников могут быть в целом более эффективны, чем среди учащихся университетов, потому что студенты университетов имеют уже укоренившиеся привычки в обучении. Также возраст учащихся следует принимать во внимание разработчикам интервенций: в нескольких исследованиях [6; 25] было показано, что интервенции, содержащие метакогнитивные стратегии могут быть сложны для школьников младшего возраста, в то время как мотивационные стратегии

могут быть более эффективны для этой возрастной группы. Интересно, что в мета-анализе, проведённом Дж. Чен в 2022 году [24], существенных различий между возрастом учащихся, стратегиями обучения в интервенциях и их эффективностью найдено не было.

Таким образом, несмотря на обширный объём исследований, можно отметить противоречивые данные, которые демонстрируют гетерогенный эффект от интервенций, механизм которого до конца не изучен. Исследование процесса взаимодействия студентов с интервенцией, а также изучение восприятия студентами тех или иных характеристик интервенции могли бы внести вклад в объяснение механизмов гетерогенного эффекта. Качественные исследования, которые изучали бы в глубинных интервью сам процесс взаимодействия студентов с интервенцией, отсутствуют. Качественные исследования, описанные в литературе, обычно преследуют одну из следующих целей: изучение стратегий студентов с высокой степенью саморегуляции [40; 41], изучение факторов, которые способствуют развитию саморегуляции [42], либо оценка влияния интервенции на СРО [43]. Целью данной работы является изучение механизмов влияния интервенции с различными элементами письменных заданий, особенностей взаимодействия студентов с интервенцией с помощью глубинных интервью и формулирование гипотез, объясняющих гетерогенный эффект, описанный во многих исследованиях.

Данные и метод

В исследовании анализируются интервью со студентами, прошедшими учебный курс «Саморегулируемое обучение: как развить навыки самоконтроля и метапознания», реализованный в виде общеуниверситетского факультатива в НИУ ВШЭ. На данный факультативный курс мог записаться любой студент университета, обучающийся на программах бакалавриата и магистратуры независимо от направления подготовки. Курс длился 1 месяц, с 22 сентября по 23 октября

2023 года. Всего курс прошли 68 человек. Через 4 месяца после окончания курса всем учащимся были разосланы приглашения поучаствовать в фокусированном интервью. Было получено 6 откликов. Интервью проводилось преподавателем курса в онлайн-формате (с помощью *Zoom*) и длилось 20–30 минут. В рамках полуструктурированного интервью участников интервенции просили рассказать об их впечатлениях от курса, оценить опыт выполнения различных заданий курса, а также поделиться их мнением о полезности курса, рассказать о том, повлиял ли курс на их навыки и что они бы изменили в курсе. Интервью записывались на диктофон, затем транскрибировались. Далее проводился анализ транскриптов интервью с использованием методологии обоснованной теории [20]. Данный подход к анализу качественных данных позволяет увидеть взаимосвязи между конструктами или паттерны в случае, когда отсутствуют теоретические рамки, позволяющие объяснить наблюдаемые явления [44; 45]. Согласно рекомендациям Дж. Корбина и А. Страусса, анализ данных включал четыре этапа: открытое кодирование, разработка концептов, объединение концептов в категории и разработка теоретических положений [20].

Несколько слов о самом курсе. Он разрабатывался в виде длительной комплексной интервенции, направленной непосредственно на развитие навыков СРО. В качестве теоретического фундамента для разработки курса выступала циклическая трёхфазная модель Циммермана [3; 4]. В рамках курса были предусмотрены отдельные лекции, посвящённые каждой фазе модели: постановке целей и планированию, фазе действия (включая лекции по тайм-менеджменту и методам мышления) и рефлексии. Кроме того, программа была расширена темами вне рамок циклической модели. Например, была проведена лекция, посвящённая нейробиологическим и нейрокогнитивным аспектам саморегуляции. На разных этапах прохождения курса студенты знакомились

с большим разнообразием методик тайм-менеджмента, приоритизации задач (например, матрицей Эйзенхауэра), декомпозиции задач с помощью диаграммы Ганта, а также методик борьбы с прокрастинацией. Курс был организован в формате смешанного обучения.

Курс включал два практических задания: 1) рефлексивное эссе о целях и ценностях студента и 2) дневник прокрастинации.

Написание эссе произошло по методике, представленной в работе М. Шипперс [13], с добавлением определённых принципов метода «мысленного противопоставления и намерения реализации» (*mental contrasting and implementation intentions*, МСИ), который описывался в целом ряде работ [31–33].

Процесс написания эссе и работы с дневником был разделён на два этапа. Сначала студенты писали первую часть работы, загружали её в систему управления обучением (*LMS*), получали обратную связь и затем приступали к написанию второй части.

В рамках первого этапа студентам предлагалось представить своё «идеальное будущее» через 10 лет. Им необходимо было детально представить, каким они видят самый лучший сценарий развития своей жизни, причём не только в аспектах учёбы и карьеры. Вторая часть эссе включала в себя разработку конкретных шагов, которые следует предпринять уже сегодня для достижения поставленных целей, возможные препятствия и способы их преодоления.

Работа с дневником прокрастинации происходила тоже в два этапа: на первом этапе студентам предстояло научиться отслеживать свои эмоции и мысли в тот момент, когда они откладывают дела и задания. Студентам был дан шаблон для заполнения, представленный в виде таблицы *Excel*, в которой было 4 столбца: 1) отложенное задание; 2) эмоции в этот момент; 3) автоматические мысли; 4) поведение. После полутора недель студенты загрузили свои дневники в *LMS* и получили обратную связь. Далее им был дан второй шаблон дневника. Он практически не

отличался от первого за исключением дополнительного столбика – «альтернативные мысли». Студенты были проинструктированы насчёт основных принципов когнитивного рефрейминга, преподаватель привёл примеры и цитаты из присланных дневников и показал, как могут работать альтернативные мысли, цель которых преобразовать исходные убеждения и убедить самого себя приступить к выполнению задачи. По прошествии полутора недель студенты сдали вторую часть дневников и получили обратную связь в *LMS*.

Результаты

Как мы отмечали выше, существует гетерогенный эффект в воздействии интервенции на развитие навыков саморегулируемого обучения. На основе опыта реализации интервенции фокусированных интервью с учащимися, а также применения к их анализу методологии обоснованной теории мы можем сформулировать гипотезу о том, что различия в результатах могут быть обусловлены различиями студентов по двум характеристикам: 1) мотивы участия в интервенции и 2) учебное поведение студента во время участия в интервенции. Рассмотрим эти характеристики более подробно, а также представим типы студентов, которые мы наблюдали в рамках данного исследования.

Мотивы участия в интервенции

Данная характеристика учащегося представляет собой доминирующую причину, по которой студент решил участвовать.

В целом стоит отметить, что участники нашего исследования руководствовались по большей мере внутренними мотивами записи на курс: интересом к теме и содержанию курса, стремлением быть компетентными и развить свои навыки, что соответствует определению внутренней мотивации в рамках теории самодетерминации [46]. Это обусловлено форматом, в рамках которой интервенция была предложена как факультативный курс, который студент мог выбрать исходя из собственного желания, а не требо-

ваний учебного процесса и образовательной программы. Мы не исключаем, что данная типология не учитывает многие типы, связанные с внешними мотивами, появляющиеся тогда, когда рекрутинг учащихся для интервенции осуществляется другими способами, например, через преподавателей, которые оказывают давление на учащихся, чтобы последние записались на курс.

В рамках нашего исследования были выделены следующие типы мотивов.

1. Познавательные мотивы. В данную группу относятся студенты, которые испытывают удовольствие от самого процесса обучения и получения новой информации, но при этом не выбирают курс с точки зрения пользы для достижения определённых целей или улучшения своей жизни.

«Мне скорее было просто интересно, что в принципе расскажут, возможно, что-то новое, и я действительно услышала что-то новое для себя. <...> Есть факультативы, на которые я начинаю ходить, и понимаю, что мне не интересно, я в какой-то момент их бросаю. На самом деле я записываюсь на довольно много факультативов» (Интервью 2).

2. Ориентация на полезность для учёбы и жизни в целом. В данный тип попадают студенты, у которых доминирующим мотивом записи на курс было желание улучшить свои навыки или решить проблемы, которые возникали в их жизни из-за недостатка навыков. Перед записью на курс такие студенты более тщательно изучали информацию о содержании курса, читали программу курса, смотрели на то, какие темы и задания могут им помочь. При этом одна студентка в нашей выборке исходила из осознания того, какие дефициты в навыках у неё есть и, как курс может помочь восполнить эти дефициты:

«Мне было интересно узнать новые техники, которые могли бы помочь мне в университетской жизни, потому что в школе у меня что-то получилось, что-то не получилось. Я думала над тем, как можно это улучшить, где можно найти информацию о

том, как это сделать. Потом я подумала, что это поможет мне в остальных сферах жизни, потому что с прокрастинацией, например, я сталкивалась не только когда речь шла о каких-то делах в учёбе, а в целом везде, и то, что у меня было смутное представление в плане долгосрочного планирования, это тоже влияло на все сферы моей жизни. Поэтому я почитала аннотацию, почитала темы и подумала, что это может мне помочь» (Интервью 3).

Другая девушка, участвовавшая в исследовании, решила записаться на курс не исходя из своих дефицитов, а исходя из своих будущих целей, того, какое обучение ей предстоит и как она может помочь себе, чтобы сделать его более эффективным.

«Для меня это был первый курс магистратуры. И мне показалось, что это будет полезно в начале двухлетнего пути пройти курс на тему обучения, чтобы настроиться на нужные рельсы» (Интервью 6).

В целом участники нашего исследования, попавшие в данный тип по их мотиву записи на курс, имели более осознанный подход для записи, они исходили не только из своего интереса к теме, но и пытались встроить этот курс в свои долгосрочные планы.

3. Стремление вписаться в тренд.

Данный тип представлен совокупностью внутренних и внешних мотивов, связанных с желанием, с одной стороны, узнать что-то новое (внутренняя мотивация), а с другой стороны, участвовать в деятельности, которая популярна у других студентов и может получить одобрение (внешний мотив). Так, в объяснении студента из первого интервью о его выборе данного факультатива переплетаются внутренние и внешние мотивы: с одной стороны, он надеялся, что на курсе будет интересно, с другой стороны, его выбор был обусловлен тем, что тема звучала «инновационно» и на курс пришли его одногруппники:

«Я в целом выбирал именно то, что, по моему ощущению, ну, прикольно, что интересно. И «Навыки саморегулируемого обу-

чения» был один из тех факультативов, на который интересно было походить, потому что это звучало как-то инновационно, это интересное название и описание курса. Ну я, конечно, с кем-то поговорил, пообсуждал, что есть такое мероприятие. Несколько моих одногруппников тоже пошли на этот курс. И я всё равно понимал, что, даже если это будет что-то, что мне не понравится, факультатив у нас... один модуль. И я понимал, что, даже если мне не понравится, я всё равно это закрою... Мне хотелось что-то обширное охватить, и выбор в том числе пал на этот факультатив» (Интервью 1).

Похожее объяснение мы встречаем в четвёртом интервью: 1) «передовые темы» и стремление развивать «мягкие навыки», потому что это делают его друзья (свидетельство внешней мотивации) и 2) стремление узнать в ходе курса что-то новое о себе и развить свои компетенции (свидетельство внутренней мотивации).

«Для меня развитие «мягких навыков» – это такая арт-терапия. Я прихожу, общаюсь с людьми, я что-то узнаю о себе, я тренирую совершенно другие навыки, чем во время научной работы и какой-то практики педагогической <...> Я хотел изучать и историю Европы, и англоязычную коммуникацию, но вот, к сожалению, наложилось на расписание. Меня привлекла очень формулировка темы, темы были такие... передовые, и совершенно непохожие на то, что я раньше изучал. Мне друзья из похожих университетов рекомендовали, вот, например, в ИТМО. У них тоже есть целые блоки факультативов, где они набирают по «мягким навыкам». Мне кажется, это очень распространённая практика среди людей в Академии и в ИТ. Моя программа частично связана с ИТ. Изучать что-то, связанное с «мягкими навыками», что-то, связанное с практической психологией, well being...» (Интервью 4).

Несмотря на то, что текущее исследование позволяет назвать только три типа

студентов по их мотивам участия в интервенции и не даёт исчерпывающего списка таких мотивов, оно показательно для понимания гетерогенного эффекта интервенций, поскольку, в соответствии с предыдущими исследованиями, мотивация взаимосвязана с учебным поведением и образовательными результатами [46; 47]. Также мы можем предположить, что учащиеся, имеющие познавательные мотивы, ориентированные на применение полученных знаний в учёбе и жизни и стремящиеся вписаться в тренд, будут по-разному вести себя в ходе участия в интервенции. Так, например, первая группа студентов может демонстрировать высокую посещаемость и внимание во время лекций. Учащиеся, ориентированные на получение полезных инструментов, могут более избирательно относиться к материалам курса, уделяя большее внимание тем темам, в которых они видят потенциал практического применения. При этом возможно, что эффект интервенции для этих студентов будет наиболее долгосрочным. А учебное поведение студентов из третьей группы может зависеть от того, насколько они будут находить поддержку среди сверстников. Возможно, что эффект интервенции для этих студентов, будет меньше. Все перечисленные тезисы – это гипотезы, которые требуют дальнейшей проработки и проверки. Однако фиксирование различий в мотивации студентов – важный шаг на пути объяснения гетерогенного эффекта интервенций по развитию навыков саморегулируемого обучения. Поскольку такие интервенции – это не таблетки, от которых ожидается одинаковое действие для всех, а меры, требующие усилий самих участников, для объяснения результатов воздействия необходимо учитывать мотивацию участников.

Учебное поведение студента во время участия в интервенции

Второе основание для типологизации студентов связано с их учебным поведением и взаимодействием с материалами курса. Учебное поведение имеет множество аспек-

тов и измерений. В рамках данного исследования мы хотели бы остановиться на двух: 1) то, как учащиеся справляются со сложностями, возникающими во время прохождения курса, и 2) воспринимаемая сложность разных типов заданий. С одной стороны, в рамках проведения интервью со студентами эти два аспекта были важными для дифференциация учащихся по их взаимодействию с материалами и заданиями учебного курса по повышению навыков саморегулируемого обучения. С другой стороны, эти две характеристики могут объяснить дифференцированный эффект интервенций на студентов с разными характеристиками.

1. Как учащиеся справляются со сложностями

Задания по развитию навыков саморегулируемого обучения имеют специфику, которая может вызывать сложности у участников. Отличие таких заданий от традиционных учебных заданий заключается в том, что они требуют планирования своей деятельности, отслеживания собственных мыслей и деятельности, их анализа и рефлексии, а также необходимости открыто говорить с преподавателем о некоторых личных вещах, таких как планы на будущее или причины прокрастинации. Поэтому в ходе выполнения заданий в рамках интервенции учащиеся сталкивались с такими специфическими сложностями, как: 1) непривычные задания, для выполнения которых не хватает опыта; 2) неприятные эмоции по отношению к некоторым заданиям; 3) необходимость быть честным и откровенным при выполнении заданий. Таким образом, важным моментом в объяснении эффективности интервенций является то, насколько разные студенты сталкиваются с этими сложностями и насколько они успешны в их преодолении. Соответственно, по этому параметру мы можем разделить учащихся на тех, кто успешно преодолевает сложности во время освоения курса и в конечном итоге успешно справляется с заданием, и тех студентов, которые не смогли справиться со сложностями. Логич-

но предположить, что первые студенты добиваются более высоких результатов за счёт участия в интервенции, чем вторые.

Приведём несколько примеров из нашего исследования.

Так, девушка описывает, что столкнулась со сложностями в отслеживании автоматических мыслей, возникающих в момент прокрастинации. Но, когда она смогла этому научиться, она поняла причины своих действий и смогла лучше управлять ими.

«Сложная часть, это, наверно, описание эмоций и поиск альтернативных мыслей, помните? Да, да, вот, идентификация автоматических мыслей, что на самом деле, какая у меня мысль, потому что я делала это неосознанно, в плане прокрастинировала, а когда нужно понять, что я думаю, это уже было сознательно... Потом я научилась идентифицировать автоматические мысли, и альтернативные мысли тоже как-то начала подбирать. ... Я смогла найти какие-то паттерны, которые у меня случаются, когда я что-то откладываю, и смогла понять, какие факторы влияют на то, что я это откладываю» (Интервью 3).

Другая девушка отмечает, что испытывала негативные эмоции в отношении задания, направленного на продумывание своих жизненных целей. Однако тот факт, что она смогла его выполнить, позволил ей понять, в каком направлении ей нужно развивать свою карьеру.

«Вообще, я не люблю вот это всё, цели. Есть какая-то большая усталость от вот этого “кем Вы видите себя через пять лет?”. Когда я видела эти вопросы, мне казалось “Господи, я уже просто ненавижу это всё!” Но, тем не менее, я сидела за эти вопросы. И действительно, это было важно для меня на тот момент, поскольку я поступила в магистратуру по новому направлению, я вообще не понимала, как их соединить. И как раз в том эссе я села и попробовала это сделать, и у меня что-то получилось. Я соединяла менеджмент и психологию. И вот эта мысль до сих пор во

мне живёт. Когда кто-то меня спрашивает, как я планирую дальше развиваться, я говорю, ну вот есть такой вариант, который выглядит самым оптимальным, и он меня устраивает» (Интервью 6).

Третья девушка отмечает, что необходимость быть откровенной в эссе была некомфортной для неё, но она смогла преодолеть эту сложность и справиться с заданием. Однако вернуться к тексту, в котором она обозначила свои цели на ближайшее будущее, она не смогла из-за страха разочароваться в своих текущих достижениях. Несмотря на то, что она не помнит поставленные цели, она боится их снова перечитать, чтобы не испытать негативные чувства, такие как разочарование. И этот страх снижает эффективность задания, поскольку девушка не помнит цели, не планирует их освежить в памяти или скорректировать, что негативно сказывается на фазе планирования в рамках трёхфазной модели саморегулируемого обучения.

«Эссе, честно скажу, я не перечитывала, возможно, потому что я там была очень откровенна. И, наверное, меня это немного пугает, потому что, когда я писала, мне было тоже некомфортно. Но я это старалась преодолеть, потому что я понимаю, что мне надо написать то, что я действительно думаю. И мне немножко страшно, как будто я боюсь возвращаться, потому что, возможно, я не чувствую какого-то внешнего своего продвижения с начала учебного года. Я как будто бы ещё чего-то большего не достигла, и я, возможно, поменялась внутренне, но при этом я не стала сильно лучше себя прежней. И поэтому мне кажется, что если я туда зайду и прочитаю то, что я писала в тот момент, я разочаруюсь. Правда, я не помню, какие цели ставила на тот момент» (Интервью 5).

По результатам проведённого анализа мы можем сформулировать гипотезу о том, что некоторые психологические характеристики учащихся, непосредственно связанные с их эмоциями и страхами в отношении опре-

делённых аспектов заданий, могут привести к возникновению сложностей. И то, насколько учащийся сможет преодолеть себя и справиться с возникшими негативными эмоциями, может приводить к определённой эффективности интервенций. Студенты, испытывающие меньшее количество сложностей, а также те, кто смог преодолеть сложности, скорее смогут повысить свой уровень навыков саморегулируемого обучения, в то время как студенты, у которых не получилось преодолеть сложности, скорее всего, будут иметь более низкий уровень прироста. Таким образом, личностные характеристики студента могут приводить к гетерогенному эффекту от интервенций за счёт того, какие сложности студенты испытывают при выполнении заданий и насколько они могут преодолеть себя и справиться с этими сложностями.

2. Воспринимаемая сложность разных типов заданий

В рамках интервью со студентами мы обнаружили, что их поведение на курсе может зависеть от того, с какими типами заданий они легко справляются, а какие типы заданий им не нравятся и вызывают сложности. Судя по нарративам участников, типы заданий можно классифицировать по их: 1) длительности; 2) необходимости давать количественную оценку и 3) структурированности. Приведём примеры из наших интервью.

Длительность задания

Некоторые студенты отмечали, что им легче делать задание сразу и не растягивать его на определённый промежуток времени. И, если им поступают задания, которые требуют поэтапного длительного выполнения, им сложнее их выполнять. Например, один из участников отмечает, что необходимость заполнять дневник поэтапно в течение определённого промежутка времени приводила к тому, что он иногда забывал его заполнять или заполнял не в тот промежуток, когда это нужно было, что могло повлиять на эффективность этого задания для развития навыков саморегулируемого обучения.

«Для меня заполнение дневника стало какой-то обязанностью, из-за того что всё задание... Как я представляю? Например, эссе. Значит, мне нужно вечером сесть и его написать. Окей. Я его написал, я закончил эссе. А задача вести дневник, это не просто ты сел и сделал. А ты обучение своё выполняешь на протяжении определённого промежутка времени. Фактически ты не можешь его сделать за один вечер. <...> И из-за этого оно [задание] мне кажется более объёмным, более трудоёмким даже. И поэтому была меньшая мотивация его выполнять, хотя там и был шаблон, была дана таблица. Просто возьми и заполни. Но всё равно. Ещё же нужно было вспомнить об этом дневнике. Поэтому в какие-то дни я забывал. Я его заполнял не сразу, потому что, так, ну, я не могу просто так взять, всё бросить и сесть заполнять дневник» (Интервью 1).

Задания с метриками

У некоторых студентов вызывают сложности задания, в которых необходимо дать количественную оценку явлению или состоянию, которое изначально не измеряется количественно. Например, одна из участниц исследования указывает на то, что использование количественных шкал для неё было непонятным, что сильно увеличивало воспринимаемую сложность задания.

«Для меня было проблемным моментом, в пункте, “какова вероятность от 1 до 100, чтобы вы недостаточно хорошо выполните задание” и “насколько интенсивные эмоции от 1 до 100 вы испытаете”. Я не знаю, насколько так работает у всех, но мне проблематично всегда вот как бы от нуля до ста что-то оценить. Я могу оценить как 0, 50 и 100. Мне тяжело было это заполнять» (Интервью 3).

Структурированность задания

Задания в рамках интервенций могут также различаться по степени детализации их содержания. Они могут предполагать определённую структуру или вопросы, на которые студент должен ответить при выполнении задания (структурированный тип заданий) или, наоборот, иметь общую фор-

мулировку без уточнений конкретного содержания (неструктурированный тип). Кто-то из студентов может испытывать сложности при выполнении структурированных заданий, а кто-то, наоборот, при выполнении неструктурированных. Например, одна девушка отмечает, что ей было сложно выполнять задание в формате эссе, поскольку оно не содержало шаблона.

«Мне кажется, если был бы какой-то не полностью структурированный шаблон, или какая-то вот модель, или несколько вариантов модели, которые можно прописывать, то тогда это было бы проще писать, потому что из-за того, что этого не было, я придумывала это сама <...> там был план, какие пункты надо отразить, но, если было бы что-то более подробнее, наверное, было бы проще» (Интервью 3).

А другой девушке, наоборот, хотелось бы, чтобы задание по написанию эссе было бы ещё менее структурированным, поскольку ей легче писать текст в свободном формате:

«[Про эссе...] Да, там были список вопросов, да. Но я помню, что писала больше в свободном формате, а потом пыталась присоединить это к вопросам. И по SMART я тоже не люблю расписывать. Меня тоже раздражает это уже, правда. Поэтому даже если бы было такое требование [писать по шаблону], я вот не уверена, что я бы это сделала. Но вообще это не повредит, я думаю, да. Можно сказать, что, вот, если вы хотите, опишетесь вот на этот шаблон, а если вам комфортно так, вот список вопросов, и пишите так, как пишется» (Интервью 2).

Таким образом, на основании интервью со студентами мы можем отметить, что существуют индивидуальные различия в том, насколько легко и успешно студенты справляются с разными типами заданий. В рамках интервью мы выделили две важные характеристики: длительность задания и структурированность. Однако можно предположить, что таких характеристик заданий в рамках интервенций гораздо больше. И эти характеристики в сочетании с индивидуальными

особенностями выполнения заданий могут обуславливать гетерогенный эффект интервенций, наблюдаемый во многих эмпирических работах.

Объяснение гетерогенного эффекта интервенций

На основании интервью с участниками интервенции, а также эмпирических результатов предыдущих исследований мы построили концептуальную модель, объясняющую различия в приросте навыков СРО после прохождения интервенции у разных учащихся. Так как интервенции требуют участия самих учащихся, то различия могут быть обусловлены индивидуальными характеристиками студентов, проходящими обучение: уровнем навыков СРО перед началом интервенции, мотивами участия в интервенции, личностными характеристиками и другими факторами (например, опытом прохождения подобных учебных курсов или выполнения таких же заданий). С другой стороны, важны и характеристики интервенций, а также их взаимодействие с индивидуальными характеристиками студентов. В интервью мы увидели, что учащиеся различаются по тому, какие задания они считают сложными или простыми, а также по тому, какова у них мотивация выполнять те или иные задания. При столкновении с теми или иными заданиями или активностями в рамках интервенции у студентов с большой долей вероятности возникают те или иные сложности. И от того, насколько успешно учащийся преодолевает эти сложности, зависит и то, какой будет прирост в уровне его навыков СРО после интервенции.

Схематически данная модель представлена на *рисунке 1*. Мы выделили в ней три важных блока: 1) входящие параметры (*input*), 2) процесс и 3) результат (*output*). Во входящих параметрах мы отметили те характеристики студентов и интервенций, которые могут обуславливать гетерогенный эффект. Формирование навыков СРО происходит в процессе прохождения интервенций. И в

рамках этого процесса учащийся сталкивается с предъявляемыми ему задачами, что может сопровождаться определёнными сложностями, обусловленными сочетанием характеристик учащегося с характеристиками интервенции. Например, учащемуся, испытывающему сложности с выполнением заданий в структурированном формате, необходимо заполнить дневник в формализованном формате или расписать свои учебные цели по определённому стандартизированному шаблону. Учащийся может испытывать сложности с восприятием вопросов, а также эмоциональную неприязнь к данному заданию, что может привести к тому, что он 1) не будет выполнять задание; 2) выполнит его некачественно (например, не соблюдая условия задания) или 3) приложит усилия, чтобы разобраться в сути задания и преодолеть негативные эмоции, и выполнит его добросовестно. Таким образом, развитие навыков саморегулируемого обучения будет наблюдаться лишь в третьем случае, и, возможно, эффект интервенции может быть даже больше, чем если бы задание не вызывало дополнительных сложностей у учащегося. Само преодоление сложностей также будет зависеть от того, насколько значимую трудность для студента они представляют, и от мотивационных, психологических и других характеристик самого студента (насколько он заинтересован в преодолении возникших сложностей, есть ли у него подобный опыт, в каких обстоятельствах он находится).

Таким образом, при объяснении и преодолении гетерогенного эффекта необходимо учитывать не только индивидуальные характеристики учащихся или характеристики интервенций, но смотреть на их сочетания и взаимодействие друг с другом.

Основные выводы и рекомендации для разработки и внедрений интервенций в университетах

Данная работа вносит вклад в объяснение механизма возникновения гетерогенного эффекта интервенций, направленных на

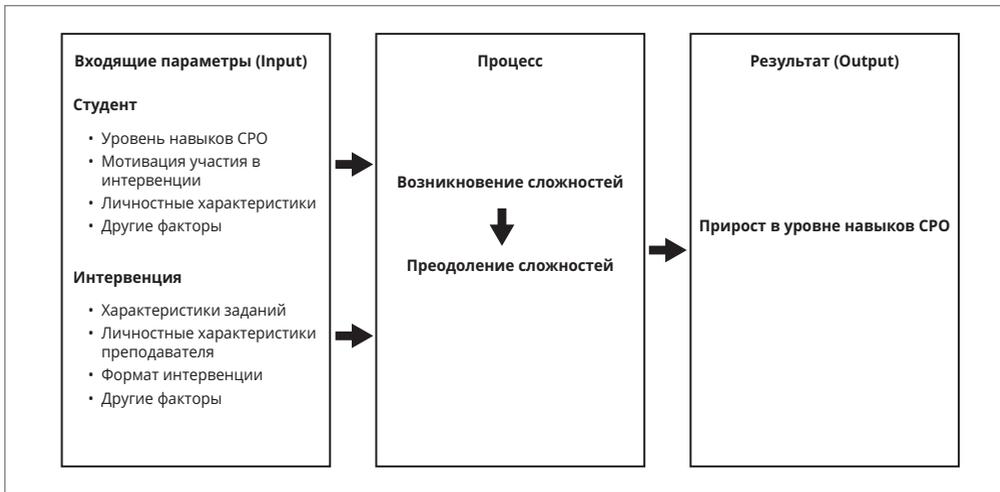


Рис. 1. Модель, объясняющая взаимосвязь между характеристиками студента и интервенции и приростом в уровне навыков СРО в ходе прохождения учащимся интервенции

Fig. 1. Model explaining associations between student's characteristics, intervention's characteristics and added value in SRL skills after completion of the intervention

развитие навыков СРО. Если предыдущие работы в основном фиксировали характеристики интервенций и характеристики учащихся, относительно которых наблюдаются различия в эффектах интервенций, в рамках нашей работы мы попытались объяснить как оба типа характеристик одновременно приводят к гетерогенному эффекту.

Результаты исследования позволяют нам выработать гипотезы для будущих исследований и поиска ответов на те вопросы в области изучения эффективности интервенций, которые до сих пор не получили ответа. А именно на вопросы о гетерогенном эффекте интервенций, который проявляется, с одной стороны, в существенных различиях результатов исследований об эффективности интервенций [7; 8; 13; 14], с другой стороны, в наличии статистически значимых различий в эффективности интервенций для учащихся с разными характеристиками [17; 18; 29; 30]. На основании результатов проведенных интервью мы обратили внимание на необходимость рассмотрения индивидуальных характеристик учащихся и характеристик интервенций во взаимодействии друг с другом. Хотя представленная концепту-

альная модель, объясняющая гетерогенный эффект, требует верификации с помощью эмпирических исследований, мы можем сформулировать некоторые практические рекомендации для педагогов, планирующих разработку и внедрение интервенций в образовательный процесс.

Во-первых, при проведении интервенций, особенно в формате онлайн, желательно персонализировать задания для учащихся на основе их предпочтений, потребностей и имеющегося уровня навыков СРО. Такая персонализация может быть реализована в виде выбора предпочтительного типа заданий из нескольких или через предварительный сбор информации об учащемся. В первом случае педагог разрабатывает несколько заданий, которые могут отличаться по характеристикам самих заданий (структурированности, длительности и т. д.), формируемым навыкам (планирование, рефлексия, мониторинг деятельности и т. д.) или тематическому содержанию, и предоставляет учащимся право самостоятельно решить, какое задание выполнять. Во втором случае перед началом интервенции преподаватель проводит анкетирование, в котором узнаёт

мотивы записи студентов на курс, их потребности в навыках и знаниях, предпочтения в заданиях и тестирует уровень навыков СРО. После на основе этой информации преподаватель подбирает задания для каждого студента или формирует специальные группы студентов.

Во-вторых, при проведении длительных интервенций необходимо отслеживать учащихся, которые испытывают сложности с выполнением заданий. Это можно реализовать с помощью установления обратной связи со студентами и просьб к учащимся сообщать о любых трудностях и сомнениях, а также с помощью отслеживания качества выполнения заданий студентами и тех учащихся, которые не выполняют задания в указанные сроки.

В-третьих, стоит отметить важность установления доверительных отношений между преподавателем и учащимся. Учитывая, что задания по развитию навыков СРО требуют значительной степени откровенности учащегося, преподавателю стоит проявить в свою очередь значительную степень такта и участия к студенту, не осуждать его цели и убеждения и давать конструктивную обратную связь только относительно выполнения заданий и их детализации, но не в отношении содержания эссе и дневников, относящегося непосредственно к личности учащегося.

Стоит отметить, что данное исследование является одной из первых попыток объяснить гетерогенный эффект интервенций. В контексте изучения механизмов гетерогенного эффекта достаточно малоизученной остаётся область понимания особенностей взаимодействия студентов с интервенцией. Поскольку интервенции часто представляют собой письменные задания, такие как дневник обучения или эссе [13; 32; 38], эффективность подобных интервенций может зависеть от количества усилий и времени, которые студенты готовы вкладывать в их выполнение. Данный феномен был мало изучен и представлен в литературе, несмотря на то, что письменные задания являются одной

из самых часто встречающихся интервенций и вместе с тем часто дают противоречивые результаты [35; 36]. При этом наше исследование показывает актуальность тщательного изучения данного вопроса для повышения эффективности интервенций, выполняемых в виде письменных заданий.

Литература

1. *Gruzdev I., Kalinin R., Shmeleva E., Vilkovala K.* Suddenly online: how Russian students switched to distance learning during the COVID-19 pandemic // *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19*. Routledge, 2021. С. 134–149. DOI: 10.4324/9781003125921-13
2. *Бекова С.К., Теребтеев Е.А., Малошонов Н.Г.* Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: связь социально-экономического положения семьи и опыта дистанционного обучения студентов // *Вопросы образования*. 2021. № 1. С. 74–92. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-74-92
3. *Zimmerman B.J.* Becoming a self-regulated learner: An overview // *Theory into practice*. 2002. Vol. 41. No. 2. P. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2
4. *Zimmerman B.J.* Self-regulated learning and academic achievement: An overview // *Educational Psychologist*. 1990. Vol. 5. No. 1. P. 3–17. DOI: 10.1007/978-1-4612-3618-4_1
5. *Inan F.A., Kurucay M., Yukselturk E., Flores R.* The impact of self-regulation strategies on student success and satisfaction in an online course // *EdMedia+ Innovate Learning Online 2022*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2017. Vol. 16. No. 1. P. 23–32. ISSN: 1537-2456.
6. *Theobald M.* Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis // *Contemporary Educational Psychology*. 2021. Vol. 66. Article no. 101976. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2021.101976
7. *Stephen J.S., Rockinson-Szapkiw A.J.* A high-impact practice for online students: The use of a first-semester seminar course to promote self-regulation, self-direction, online learning self-efficacy // *Smart Learning Environments*. 2021. Vol. 8. No. 1. Article no. 6. DOI: 10.1186/s40561-021-00151-0

8. *Kizilcec R.F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J.J.* Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses // *Computers & Education*. 2017. Vol. 104. P. 18–33. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.10.001
9. *Xu Z., Zhao Yu., Zhang B., Liew J., Kogut A.* A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education // *Behaviour & Information Technology*. 2023. Vol. 42. No. 16. P. 2911–2931. DOI: 10.1080/0144929x.2022.2151935
10. *Zheng L.* The effectiveness of self-regulated learning scaffolds on academic performance in computer-based learning environments: A meta-analysis // *Asia Pacific Education Review*. 2016. Vol. 17. P. 187–202. DOI: 10.1007/s12564-016-9426-9
11. *Ergen B., Kanadlı S.* The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study // *Eurasian Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 17. No. 69. P. 55–74. DOI: 10.14689/ejer.2017.69.4
12. *Jansen R.S., van Leeuwen A., Janssen J., Jak S., Kester S.* Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis // *Educational Research Review*. 2019. Vol. 28. Article no. 100292. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100292
13. *Schippers M.C., Scheepers A.W.A., Peterson J.B.* A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap // *Palgrave Communications*. 2015. Vol. 1. No. 1. P. 1–12. DOI: 10.1057/palcomms.2015.14
14. *Miyake A., Kost-Smith L.E., Finkelstein N.D., Pollock S.J., Cohen G.L., Ito T.A.* Reducing the gender achievement gap in college science: A classroom study of values affirmation // *Science*. 2010. Vol. 330. No. 6008. P. 1234–1237. DOI: 10.1126/science.1195996
15. *Rovers S.F.E., Clarebout G., Savelberg H.H.C.M., de Bruin A.B.H., van Merriënboer J.J.G.* Granularity matters: comparing different ways of measuring self-regulated learning // *Metacognition and Learning*. 2019. Vol. 14. P. 1–19. DOI: 10.1007/s11409-019-09188-6
16. *Fan Y., van der Graaf J., Lim L., Raković M., Singh S.* Towards investigating the validity of measurement of self-regulated learning based on trace data // *Metacognition and Learning*. 2022. Vol. 17. No. 3. P. 949–987. DOI: 10.1007/s11409-022-09291-1
17. *Jeong S., Feldon D.F.* Changes in self-regulated learning profiles during an undergraduate peer-based intervention: A latent profile transition analysis // *Learning and Instruction*. 2023. Vol. 83. Article no. 101710. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2022.101710
18. *Dörrenbächer L., Perels F.* Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning // *Learning and Individual Differences*. 2016. Vol. 51. P. 229–241. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.09.015
19. *Broadbent J., Fuller-Tyszkiewicz M.* Profiles in self-regulated learning and their correlates for online and blended learning students // *Educational Technology Research and Development*. 2018. Vol. 66. No. 6. P. 1435–1455. DOI: 10.1007/s11423-018-9595-9
20. *Strauss A., Corbin J.* *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, fourth ed. Sage Publications, Los Angeles, CA. 2014. URL: https://research-proposal.ir/wp-content/uploads/2019/06/Basics_of_Qualitative_Research_Techniques_and_Procedures_for_Developing_Grounded_Theory.pdf (дата обращения: 01.11.2024).
21. *Ganda D.R., Boruchovitch E.* Promoting self-regulated learning of Brazilian Preservice student Teachers: results of an intervention Program // *Frontiers in Education*. Frontiers Media SA, 2018. Vol. 3. Article no. 5. DOI: 10.3389/fed-uc.2018.00005
22. *Panadero E.* A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article no. 422. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422
23. *Wolters C.A., Brady A.C.* College students' time management: A self-regulated learning perspective // *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33. No. 4. P. 1319–1351. DOI: 10.1007/s10648-020-09519-z
24. *Chen J.* The effectiveness of self-regulated learning (SRL) interventions on L2 learning achievement, strategy employment and self-efficacy: A meta-analytic study // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article no. 1021101. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1021101
25. *Dignath C., Büttner G.* Components of fostering self-regulated learning among students.

- A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level // *Metacognition and Learning*. 2008. Vol. 3. P. 231–264. DOI: 10.1007/s11409-008-9029-x
26. *Wolters C.A., Hoops L.D.* Self-regulated learning interventions for motivationally disengaged college students. 2015. DOI: 10.1037/14641-004
 27. *Barnard-Brak L., Paton V.O., Lan W.Y.* Profiles in self-regulated learning in the online learning environment // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2010. Vol. 11. No. 1. P. 61–80. DOI: 10.19173/irrodl.v11i1.769
 28. *Chen J., Lin C.-H., Chen G., Fu H.* Individual differences in self-regulated learning profiles of Chinese EFL readers: A sequential explanatory mixed-methods study // *Studies in Second Language Acquisition*. 2023. Vol. 45. No. 4. P. 955–978. DOI: 10.1017/s0272263122000584
 29. *González-Pienda J.A., Fernández E., Bernardo A., Núñez J.C., Rosário P.* Assessment of a self-regulated learning intervention // *The Spanish Journal of Psychology*. 2014. No. 17. Article E12. DOI: 10.1017/sjp.2014.12
 30. *Fryer L.K., Vermunt J.D.* Regulating approaches to learning: Testing learning strategy convergences across a year at university // *British Journal of Educational Psychology*. 2018. Vol. 88. No. 1. P. 21–41. DOI: 10.1111/bjep.12169
 31. *Wang G., Wang Y., Gai X.* A meta-analysis of the effects of mental contrasting with implementation intentions on goal attainment // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article no. 565202. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.565202
 32. *Duckworth A.L., Grant H., Loew B., Oettingen G., Gollwitzer P.M.* Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions // *Educational Psychology*. 2011. Vol. 31. No. 1. P. 17–26. DOI: 10.1080/01443410.2010.506003
 33. *Duckworth A.L., Kirby T., Gollwitzer A., Oettingen G.* From fantasy to action: Mental contrasting with implementation intentions (MCII) improves academic performance in children // *Social Psychological and Personality Science*. 2013. Vol. 4. No. 6. P. 745–753. DOI: 10.1177/1948550613476307
 34. *Saddawi-Konefka D., Baker K., Guarino A., Burns S.M., Oettingen G., et al.* Changing resident physician studying behaviors: A randomized, comparative effectiveness trial of goal setting versus use of WOOP // *Journal of graduate medical education*. 2017. Vol. 9. No. 4. P. 451–457. DOI: 10.4300/jgme-d-16-00703.1
 35. *Wong J., Baars M., He M., de Koning, Paas F. et al.* Facilitating goal setting and planning to enhance online self-regulation of learning // *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 124. Article no. 106913. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106913
 36. *Vilkova K.* The promises and pitfalls of self-regulated learning interventions in MOOCs // *Technology, Knowledge and Learning*. 2022. Vol. 27. No. 3. P. 689–705. DOI: 10.1007/s10758-021-09580-9
 37. *Kizilcec R.F., Cohen G.L.* Eight-minute self-regulation intervention raises educational attainment at scale in individualist but not collectivist cultures // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2017. Vol. 114. No. 17. P. 4348–4353. DOI: 10.1073/pnas.1611898114
 38. *Dignath-van Ewijk C., Fabriz S., Böttner G.* Fostering self-regulated learning among students by means of an electronic learning diary: A training experiment // *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 2015. Vol. 14. No. 1. P. 77–97. DOI: 10.1891/1945-8959.14.1.77
 39. *Schmitz B., Wiese B.S.* New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data // *Contemporary Educational Psychology*. 2006. Vol. 31. No. 1. P. 64–96. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2005.02.002
 40. *Alvi E., Iqbal Z., Masood F., Batool T.* A qualitative account of the nature and use of self-regulated learning (SRL) strategies employed by university students // *Australian Journal of Teacher Education (Online)*. 2016. Vol. 41. No. 8. P. 40–59. DOI: 10.14221/ajte.2016v41n8.3
 41. *Chitra E., Hidayah N., Chandratilake M., Nadarajah V.D.* Self-regulated learning practice of undergraduate students in health professions programs // *Frontiers in Medicine*. 2022. Vol. 9. Article no. 803069. DOI: 10.3389/fmed.2022.803069
 42. *Katsantonis I., McLellan R.* Students' Voices: A Qualitative Study on Contextual, Motivational, and Self-Regulatory Factors Underpinning Language Achievement // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. No. 8. Article no. 804. DOI: 10.3390/educsci13080804
 43. *Ateş Akdeniz A.* Exploring the impact of self-regulated learning intervention on students' strategy use and performance in a design studio course // *International Journal of Technology and Design Education*. 2023. Vol. 33. No. 5. P. 1923–1957. DOI: 10.1007/s10798-022-09798-3

44. Lazar J., Feng J.H., Hochbeiser H. Chapter 11-Analyzing qualitative data // *Research Methods in Human Computer Interaction*. 2017. P. 299–327. DOI: 10.1016/b978-0-12-805390-4.00011-x
45. Chun Tie Y., Birks M., Francis K. Grounded theory research: A design framework for novice researchers // *SAGE Open Medicine*. 2019. Vol. 7. Article no. 2050312118822927. DOI: 10.1177/2050312118822927
46. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25. No. 1. P. 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
47. Conti R. College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? // *Social Psychology of Education*. 2000. Vol. 4. No. 2. P. 189–211. DOI: 10.1007/s11031-011-9272-3

Благодарности. Работа Н.Г. Малошенок над данной статьей осуществлена в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Статья поступила в редакцию 12.11.2024

Принята к публикации 28.12.2024

References

- Gruzdev, I., Kalinin, R., Shmeleva, E., Vilkova, K. (2021). Suddenly Online: How Russian Students Switched to Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19*. Routledge. Pp. 134-149, doi: 10.4324/9781003125921-13
- Bekova, S.K., Terentev, E.A., Maloshonok, N.G. (2021). Obrazovatel'noe neravenstvo v usloviyakh pandemii COVID-19: svyaz' sotsial'no-ekonomicheskogo polozheniya sem'i i opyta distantsionno-go obucheniya studentov [Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 74-92, doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-74-92
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*. 2002. Vol. 41, no. 2, pp. 64-70, doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*. Vol. 25, no. 1, pp. 3-17, doi: 10.1007/978-1-4612-3618-4_1
- Inan, F.A., Kurucay, M., Yukselturk, E., Flores, R. (2017). The Impact of Self-Regulation Strategies on Student Success and Satisfaction in an Online Course. *EdMedia+ Innovate Learning Online 2022. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*. Vol. 16, no. 1, pp. 23-32. ISSN: 1537-2456.
- Theobald, M. (2021). Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: A Meta-Analysis. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 66, article no. 101976, doi: 10.1016/j.cedpsych.2021.101976
- Stephen, J.S., Rockinson-Szapkiw, A.J. (2021). A High-Impact Practice for Online Students: the Use of a First-Semester Seminar Course to Promote Self-Regulation, Self-Direction, Online Learning Self-Efficacy. *Smart Learning Environments*. Vol. 8, no. 1, article no. 6, doi: 10.1186/s40561-021-00151-0
- Kizilcec, R.F., Pérez-Sanagustín, M., Maldonado, J.J. (2017). Self-Regulated Learning Strategies Predict Learner Behavior and Goal Attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*. Vol. 104, pp. 18-33, doi: 10.1016/j.compedu.2016.10.001
- Xu, Z., Zhao, Yu., Zhang, B., Liew, J., Kogut, A. (2023). A Meta-Analysis of the Efficacy of Self-Regulated Learning Interventions on Academic Achievement in Online and Blended Environments in K-12 and Higher Education. *Behaviour & Information Technology*. Vol. 42, no. 16, pp. 2911-2931, doi: 10.1080/0144929x.2022.2151935

10. Zheng, L. (2016). The Effectiveness of Self-Regulated Learning Scaffolds on Academic Performance in Computer-Based Learning Environments: A Meta-Analysis. *Asia Pacific Education Review*. Vol. 17, pp. 187-202, doi: 10.1007/s12564-016-9426-9
11. Ergen, B., Kanadlı, S. (2017). The Effect of Self-Regulated Learning Strategies on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Eurasian Journal of Educational Research*. Vol. 17, no. 69, pp. 55-74, doi: 10.14689/ejer.2017.69.4
12. Jansen, R.S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Jak, S., Kester, S. (2019). Self-Regulated Learning Partially Mediates the Effect of Self-Regulated Learning Interventions on Achievement in Higher Education: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*. Vol. 28, article no. 100292, doi: 10.1016/j.edurev.2019.100292
13. Schippers, M.C., Scheepers, A.W.A., Peterson, J.B. (2015). A Scalable Goal-Setting Intervention Closes Both the Gender and Ethnic Minority Achievement Gap. *Palgrave Communications*. Vol. 1, no. 1, pp. 1-12, doi: 10.1057/palcomms.2015.14
14. Miyake, A., Kost-Smith, L.E., Finkelstein, N.D., Pollock, S.J., Cohen, G.L., Ito, T.A. (2010). Reducing the Gender Achievement Gap in College Science: A Classroom Study of Values Affirmation. *Science*. Vol. 330, article no. 6008, pp. 1234-1237, doi: 10.1126/science.1195996
15. Rovers, S.F.E., Clarebout, G., Savelberg, H.H.C.M., de Bruin, A.B.H., van Merriënboer, J.J.G. (2019). Granularity Matters: Comparing Different Ways of Measuring Self-Regulated Learning. *Metacognition and Learning*. Vol. 14, pp. 1-19, doi: 10.1007/s11409-019-09188-6
16. Fan, Y., van der Graaf, J., Lim, L., Raković, M., Singh, S. (2022). Towards Investigating the Validity of Measurement of Self-Regulated Learning Based on Trace Data. *Metacognition and Learning*. Vol. 17, no. 3, pp. 949-987, doi: 10.1007/s11409-022-09291-1
17. Jeong, S., Feldon, D.F. (2023). Changes in Self-Regulated Learning Profiles During an Undergraduate Peer-Based Intervention: A Latent Profile Transition Analysis. *Learning and Instruction*. Vol. 83, article no. 101710, doi: 10.1016/j.learninstruc.2022.101710
18. Dörrenbächer, L., Perels, F. (2016). Self-Regulated Learning Profiles in College Students: Their Relationship to Achievement, Personality, and the Effectiveness of an Intervention to Foster Self-Regulated Learning. *Learning and Individual Differences*. Vol. 51, pp. 229-241, doi: 10.1016/j.lindif.2016.09.015
19. Broadbent, J., Fuller-Tyszkiewicz, M. (2018). Profiles in Self-Regulated Learning and Their Correlates for Online and Blended Learning Students. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 66, no. 6, pp. 1435-1455, doi: 10.1007/s11423-018-9595-9
20. Strauss, A., Corbin, J. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, fourth ed. Sage Publications, Los Angeles, CA. Available at: https://research-proposal.ir/wp-content/uploads/2019/06/Basics_of_Qualitative_Research_Techniques_and_Procedures_for_Developing_Grounded_Theory.pdf (accessed 01.11.2024).
21. Ganda, D.R., Boruchovitch, E. (2018). Promoting Self-Regulated Learning of Brazilian Preservice Student Teachers: Results of an Intervention Program. *Frontiers in Education*. *Frontiers Media SA*. Vol. 3, article no. 5, doi: 10.3389/educ.2018.00005
22. Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*. Vol. 8, article no. 422, doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
23. Wolters, C.A., Brady, A.C. (2021). College Students' Time Management: A Self-Regulated Learning Perspective. *Educational Psychology Review*. Vol. 33, no. 4, pp. 1319-1351, doi: 10.1007/s10648-020-09519-z
24. Chen, J. (2022). The Effectiveness of Self-Regulated Learning (SRL) Interventions on L2 Learning Achievement, Strategy Employment and Self-Efficacy: A Meta-Analytic Study. *Frontiers in Psychology*. Vol. 13, article no. 1021101, doi: 10.3389/fpsyg.2022.1021101

25. Dignath, C., Büttner, G. (2008). Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*. Vol. 3, pp. 231-264, doi: 10.1007/s11409-008-9029-x
26. Wolters, C.A., Hoops, L.D. (2015). *Self-Regulated Learning Interventions for Motivationally Disengaged College Students*, doi: 10.1037/14641-004
27. Barnard-Brak, L., Paton, V.O., Lan, W.Y. (2010). Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol. 11, no. 1, pp. 61-80, doi: 10.19173/irrodl.v11i1.769
28. Chen, J., Lin, C.-H., Chen, G., Fu, H. (2023). Individual Differences in Self-Regulated Learning Profiles of Chinese EFL Readers: A Sequential Explanatory Mixed-Methods Study. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 45, no. 4, pp. 955-978, doi: 10.1017/s0272263122000584
29. González-Pienda, J.A., Fernández, E., Bernardo, A., Núñez, J.C., Rosario, P. (2014). Assessment of a Self-Regulated Learning Intervention. *The Spanish Journal of Psychology*. No. 17, article E12, doi: 10.1017/sjp.2014.12
30. Fryer, L.K., Vermunt, J.D. (2018). Regulating Approaches to Learning: Testing Learning Strategy Convergences Across a Year at University. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 88, no. 1, pp. 21-41, doi: 10.1111/bjep.12169
31. Wang, G., Wang, Y., Gai, X. (2021). A Meta-Analysis of the Effects of Mental Contrasting with Implementation Intentions on Goal Attainment. *Frontiers in Psychology*. Vol. 12, article no. 565202, doi: 10.3389/fpsyg.2021.565202
32. Duckworth, A.L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., Gollwitzer, P.M. (2011). Self-Regulation Strategies Improve Self-Discipline in Adolescents: Benefits of Mental Contrasting and Implementation Intentions. *Educational Psychology*. Vol. 31, no. 1, pp. 17-26, doi: 10.1080/01443410.2010.506003
33. Duckworth, A.L., Kirby, T., Gollwitzer, A., Oettingen, G. (2013). From Fantasy to Action: Mental Contrasting with Implementation Intentions (MCII) Improves Academic Performance in Children. *Social Psychological and Personality Science*. Vol. 4, no. 6, pp. 745-753, doi: 10.1177/1948550613476307
34. Saddawi-Konefka, D., Baker, K., Guarino, A., Burns, S.M., Oettingen, G. et al. (2017). Changing Resident Physician Studying Behaviors: A Randomized, Comparative Effectiveness Trial of Goal Setting Versus Use of WOOP. *Journal of Graduate Medical Education*. Vol. 9, no. 4, pp. 451-457, doi: 10.4300/jgme-d-16-00703.1
35. Wong, J., Baars, M., He, M., de Koning, B.B., Paas, F. et al. (2021). Facilitating Goal Setting and Planning to Enhance Online Self-Regulation of Learning. *Computers in Human Behavior*. Vol. 124, article no. 106913, doi: 10.1016/j.chb.2021.106913
36. Vilkova, K. (2022). The Promises and Pitfalls of Self-regulated Learning Interventions in MOOCs. *Technology, Knowledge and Learning*. Vol. 27, pp. 689-705, doi: 10.1007/s10758-021-09580-9
37. Kizilcec, R.F., Cohen, G.L. (2017). Eight-Minute Self-Regulation Intervention Raises Educational Attainment at Scale in Individualist But Not Collectivist Cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 114, no. 17, pp. 4348-4353, doi: 10.1073/pnas.1611898114
38. Dignath-van Ewijk, C., Fabriz, S., Büttner, G. (2015). Fostering Self-Regulated Learning Among Students by Means of an Electronic Learning Diary: A Training Experiment. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. Vol. 14, no. 1, pp. 77-97, doi: 10.1891/1945-8959.14.1.77
39. Schmitz, B., Wiese, B.S. (2006). New Perspectives for the Evaluation of Training Sessions in Self-Regulated Learning: Time-Series Analyses of Diary Data. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 31, no. 1, pp. 64-96, doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.02.002

40. Alvi, E., Iqbal, Z., Masood, F., Batool, T. (2016). A Qualitative Account of the Nature and Use of Self-Regulated Learning (SRL) Strategies Employed by University Students. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*. Vol. 41, no. 8, pp. 40-59, doi: 10.14221/ajte.2016v41n8.3
41. Chitra, E., Hidayah, N., Chandratilake, M., Nadarajah, V.D. (2022). Self-Regulated Learning Practice of Undergraduate Students in Health Professions Programs. *Frontiers in Medicine*. Vol. 9, article no. 803069, doi: 10.3389/fmed.2022.803069
42. Katsantonis, I., McLellan, R. (2023). Students' Voices: A Qualitative Study on Contextual, Motivational, and Self-Regulatory Factors Underpinning Language Achievement. *Education Sciences*. Vol. 13, no. 8, article no. 804, doi: 10.3390/educsci13080804
43. Ateş Akdeniz, A. (2023). Exploring the Impact of Self-Regulated Learning Intervention on Students' Strategy Use and Performance in a Design Studio Course. *International Journal of Technology and Design Education*. Vol. 33, no. 5, pp. 1923-1957, doi: 10.1007/s10798-022-09798-3
44. Lazar, J., Feng, J.H., Hochheiser, H. (2017). Chapter 11-Analyzing Qualitative Data. *Research Methods in Human Computer Interaction*. Pp. 299-327, doi: 10.1016/b978-0-12-805390-4.00011-x
45. Chun Tie, Y., Birks, M., Francis, K. (2019). Grounded Theory Research: A Design Framework for Novice Researchers. *SAGE Open Medicine*. Vol. 7, article no. 2050312118822927, doi: 10.1177/2050312118822927
46. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25, no. 1, pp. 54-67, doi: 10.1006/ceps.1999.1020
47. Conti, R. (2000). College Goals: Do Self-Determined and Carefully Considered Goals Predict Intrinsic Motivation, Academic Performance, and Adjustment During the First Semester? *Social Psychology of Education*. Vol. 4, no. 2, pp. 189-211, doi: 10.1007/s11031-011-9272-3

Acknowledgements. N. G. Maloshonok received support from the Basic Research Programme at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

*The paper was submitted 12.11.2024
Accepted for publication 28.12.2024*

Российско-китайское образовательное сотрудничество в пандемийный и постпандемийный периоды

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-128-150

Гурулева Татьяна Леонидовна – д-р пед. наук, профессор по специальности «Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика», ведущий научный сотрудник Центра политических исследований и прогнозов, ORCID: 0000-0003-0253-0075, gurulevatatiana@mail.ru

Институт Китая и современной Азии РАН, Москва, Россия

Адрес: 117997, Россия, Москва, Нахимовский пр-кт, 32

Ло Ваньци (罗婉琦) – канд. пед. наук, преподаватель-исследователь (博士后研究员), ORCID: 0000-0002-1098-2947, luowanqi19940227@163.com

Институт международного и сравнительного образования Пекинского педагогического университета (北京师范大学国际与比较教育研究院), Пекин, КНР

Адрес: 100875, КНР, Пекин, район Хайдянь, ул. Синьцзекоувай, 19

***Аннотация.** Цель исследования – охарактеризовать состояние российско-китайского образовательного сотрудничества в пандемийный и постпандемийный периоды и оценить перспективы его развития. Временные рамки исследования охватывают период пандемии коронавируса (январь 2020 г. – май 2023 г.) и постпандемийный период (май 2023 г. – июнь 2024 г.). Основными методами исследования явились метод анализа открытых источников данных, метод сопоставительного анализа данных, метод экспертного опроса, методы синтеза, абстрагирования и обобщения.*

В результате исследования были выявлены следующие характеристики системы российско-китайского образовательного сотрудничества в исследуемый период: жизнеспособность и адаптивность системы образовательного сотрудничества, созданной в допандемийный период; использование в качестве основных инструментов видеоконференций, электронного обучения и дистанционных образовательных технологий с одновременным сохранением традиционной очной формы обучения; снижение общего количества китайских и российских обучающихся в России и Китае в период пандемии, а также падение качества обучения в силу перехода с очного формата обучения на дистанционный; продолжение развития существующих форм сотрудничества (открытие новых совместных образовательных учреждений, реализация новых программ сетевых университетов, расширение возможностей онлайн-обучения, создание новых форумов и ассоциаций вузов, усиление государственной поддержки обучающихся студентов в России и Китае, открытие новых центров российских исследований в Китае и др.); формирование смешанного формата реализации образовательных проектов сотрудничества. Также были выявлены перспективные

области дальнейшего развития образовательного сотрудничества: оптимизация работы Подкомиссии по сотрудничеству в области образования; введение в российское правовое поле некоторых понятий, касающихся функционирования системы образовательного сотрудничества; создание в России совместных российско-китайских образовательных учреждений; дальнейшая оптимизация деятельности сетевых университетов; развитие многосторонней системы ранжирования вузов; усиление государственной поддержки талантливых российских и китайских студентов; кратное увеличение общего количества человек, изучающих и использующих китайский и русский языки в двух странах.

Ключевые слова: российско-китайское образовательное сотрудничество, совместные образовательные учреждения, совместные образовательные программы, сетевые университеты, российско-китайские ассоциации вузов, изучение китайского и русского языков

Для цитирования: Гурулева Т.А., Ло Ваньци. Российско-китайское образовательное сотрудничество в пандемийный и постпандемийный периоды // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 128–150. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-128-150

Russian-Chinese Educational Cooperation in the Pandemic and Post-Pandemic Periods

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-128-150

Tatiana L. Guruleva – Dr. Sci. (Pedagogical Sciences), Professor, Leading Research Scholar of the Centre for Political Studies and Forecasting, ORCID: 0000-0003-0253-0075, gurulevatatiana@mail.ru

Institute of China and Contemporary Asia of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Address: 32 Nakhimovskiy ave., Moscow, 117997, Russia

Luo Wanqi (罗婉琦) – Ph.D. (Pedagogy), Teacher-Researcher, ORCID: 0000-0002-1098-2947, luowanqi19940227@163.com

Institute of International and Comparative Education of the Beijing Normal University, Beijing, China

Address: 19 Xijiekouwai Street, Haidian District, Beijing, 100875, China

Abstract. The purpose of the research is to characterize the Russian-Chinese educational cooperation during the pandemic and post-pandemic periods, as well as to assess its future prospects. The timeframe of the study includes the period of the coronavirus pandemic (January 2020 – May 2023) and the post-pandemic period (May 2023 – June 2024). The primary research methods employed in the article are the analysis of open data sources, comparative data analysis, expert surveys, as well as techniques of synthesis, abstraction, and generalization.

The study revealed several characteristics of the Russian-Chinese educational cooperation system during the studied period. The system established before the pandemic demonstrated its viability and adaptability, particularly through the utilization of video conferencing, e-learning, and distance educational technologies as main tools. At the same time, it was possible to maintain the traditional offline format of education. However, a decrease in the total number of Chinese and Russian students in both countries was observed, along with a decline in the quality of education due to the transition from offline to online learning.

During this period, existing forms of cooperation continued to develop. They include the opening of new joint educational institutions, the implementation of new network university programs, expanding online learning opportunities, creating new forums and associations of universities, strengthening government support for students studying in Russia and China, opening new centers for Russian research in China, etc. Additionally, a mixed format for implementing educational cooperation projects appeared.

Furthermore, we identified promising areas for further development of educational cooperation. These include the optimization of the work of the Subcommittee on Educational Cooperation, the introduction of certain concepts related to the functioning of the educational cooperation system into Russian legal practice, the establishment of joint Russian-Chinese educational institutions in Russia. Other potential development areas encompass further optimization of network universities' activities, the establishment of a multilateral university ranking system, strengthening state support for talented Russian and Chinese students, and a significant increase in the number of individuals studying and using Chinese and Russian languages in both countries.

Keywords: Russian-Chinese educational cooperation, joint educational institutions, joint educational programs, network universities, Russian-Chinese university associations, study of Chinese and Russian languages

Cite as: Guruleva, T.L., Wanqi, Lo (2025). Russian-Chinese Educational Cooperation in the Pandemic and Post-Pandemic Periods. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 128-150, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-128-150 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Российско-китайское образовательное сотрудничество имеет длительную историю своего существования. В его развитии можно выделить несколько этапов: период установления межгосударственных отношений и начала развития образовательного сотрудничества двух стран (1950–1960-е гг.) [1]; период напряжённости и разрыва отношений между СССР и КНР и прекращения образовательного сотрудничества (1960–1980-е гг.); период разрядки напряжённости между двумя странами и возобновления образовательного сотрудничества (1980–1990-е гг.); период расцвета сотрудничества (1990-е гг. – настоящее время) [2]. Каждый из указанных периодов выделен на основе определённых исторических событий, происходивших между двумя странами.

В начале 2020 г. все проекты международного образовательного сотрудничества были приостановлены либо приобрели иной, удалённый характер. Причиной тому

стала мировая пандемия COVID-19. Так, впервые за всю историю своего существования российско-китайское образовательное сотрудничество было остановлено не из-за политических разногласий и идеологических противоречий, а по причине мировой чрезвычайной ситуации. Через три года, 5 мая 2023 г., ВОЗ отменила для COVID-19 статус чрезвычайной ситуации в области общественного здравоохранения, имеющей международное значение. Как образовательное сотрудничество реализовывалось в период пандемии? Как пандемия повлияла на современное состояние российско-китайского образовательного сотрудничества и его дальнейшее развитие? Исследование этих вопросов представляется нам актуальным в свете постепенной нормализации ситуации, связанной с распространением COVID-19, и возобновления образовательного сотрудничества между двумя странами. Предметом исследования является сотрудничество Китая и России в области образования в период пандемии коронави

руса (январь 2020 г. – май 2023 г.) и постпандемийный период (май 2023 г. – июнь 2024 г.). Цель исследования – охарактеризовать состояние российско-китайского образовательного сотрудничества в пандемийный и постпандемийный периоды и оценить перспективы его развития.

Обзор литературы по теме исследования

Вопросы состояния и развития образовательного сотрудничества между Россией и Китаем исследованы в отечественной и зарубежной науке достаточно широко. Авторы рассматривают множество различных направлений и аспектов сотрудничества: правовые основы российско-китайского образовательного взаимодействия (А.И. Ефремова [3], А.Н. Мишакова [4], Ли Юмин, Е.В. Скурко [5] и др.), опыт внедрения и реализации совместных российско-китайских образовательных программ (А.И. Ефремова [6], Т.М. Терещенко, А.В. Правдикова [7], Ван Ли, И.И. Баранова [8], Т.Л. Гурулева [9] и др.), сетевое взаимодействие вузов с участием России и Китая (Г.А. Краснова [10], В.М. Филиппов, Н.В. Сьюлькова [11], Сунь Юйхуа [12], Р.Г. Федоров [13], У Юйяо [14] и др.), создание и функционирование совместных российско-китайских образовательных учреждений (А.А. Власов, В. Дан, Н.Г. Штыков [15], Т.Л. Гурулева, Н.И. Бедарева [16] и др.), различные аспекты вузовского сотрудничества России и Китая (С.В. Коршунов, М.В. Кузнецов, В.Б. Тимофеев [17], В.М. Сотникова [18], Сунь Хайли [19], Ван Сяобо, Чжу Инли [20], Чэн Эньцин [21], Инь Жуй [22] и др.), приграничное образовательное сотрудничество двух стран (А.А. Тихонова, О.А. Симоненко [23], Нян Сяожуй [24], Чжоу Сумен [25], Се Фэнлин, Р.М. Валеев [26] и др.), направления и формы российско-китайского образовательного сотрудничества (Г.Я. Гревцева [27], Е.И. Медяник [28] и др.).

Несмотря на большое внимание исследователей к проблеме российско-китайского образовательного сотрудничества,

опыт взаимодействия России и Китая в области образования в период пандемии COVID-19 и на выходе из неё ещё не являлся предметом научного осмысления исследователей. Представленный обзор литературы по теме исследования подтверждает его актуальность.

Методы и материалы исследования

Из общенаучных методов использовались метод анализа открытых источников данных, метод сопоставительного анализа данных допандемийного и постпандемийного периодов функционирования российско-китайского образовательного сотрудничества, метод экспертного опроса. При определении основных характеристик российско-китайского образовательного сотрудничества в исследуемый период и выявлении перспективных областей его развития применялись методы синтеза, абстрагирования и обобщения.

Материалами анализа послужили данные, взятые из открытых источников, нормативно-правовые документы в указанной области, научные монографии и статьи российских и китайских учёных, касающиеся предмета исследования. Для сопоставительного анализа использовались данные исследования российско-китайского образовательного сотрудничества, выполненного в 2018 г., результаты которого были представлены в научной монографии «Система образования Китайской Народной Республики и российско-китайское образовательное сотрудничество» [29].

Временные рамки исследования охватывают период пандемии коронавируса (январь 2020 г. – май 2023 г.) и постпандемийный период (май 2023 г. – июнь 2024 г.).

Исследование и его результаты

1. Нормативно-правовые основы сотрудничества

В 2021 г. был продлён «Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской На-

родной Республикой»¹, который заложил основы для дальнейшего развития отношений между двумя странами. В 2023 г. стороны сделали заявление об углублении отношений всеобъемлющего партнёрства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху², в котором, в том числе, обозначили основные направления образовательного сотрудничества.

Кроме того, в период 2020–2023 гг. прошли четыре заседания Подкомиссии по сотрудничеству в области образования межправительственной Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству. Заседания проходили в формате видеоконференции, на них подводились годовые итоги образовательного сотрудничества и осуществлялось его планирование на будущий год.

2. Разработка и реализация совместных образовательных программ (СОП)

Согласно информации Министерства образования КНР на июнь 2024 г. Китай реализует с Россией 105 СОП уровня высшего образования (普通高等教育). Это китайско-российские СОП, на которых обучаются китайские студенты. 95,2% этих программ (100 программ) составляют программы бакалавриата, на программы магистратуры приходится 4,8% (5). Программы двойных степеней составляют около 36,2% (38) от общего числа СОП, а на программы включённого обучения (не предусматривающие выдачу российского диплома) приходятся остальные 63,8% (67). В рамках СОП китайские студенты проходят обучение в России по следующим специальностям: 52,4% (55) – инженерное дело, технологии и

технические науки, 22,9% (24) – общественные науки, 10,5% (11) – гуманитарные науки, 7,6% (8) – искусство и культура, 4,8% (5) – медицина и науки о здоровье, 2% (2) – математические науки, 0% (нет) – образование и педагогические науки. Регионы Китая, из которых китайские студенты едут на обучение в Россию: на первом месте – Северо-Восточный Китай (58,1% (61 программа)) (доля провинции Хэйлуньцзян составляет 37,1% (39)), на втором месте – Восточный Китай (18,1% (19)), на третьем – Центрально-южный Китай (9,5% (10)). Российские регионы, принимающие на обучение китайских студентов в рамках СОП: на первом месте – Дальневосточный федеральный округ (44,8% (47 программ)), на долю Владивостока приходится (20% (21)), на втором месте – Сибирский федеральный округ (25,7% (27 программ)), на третьем – Южный федеральный округ (15,2% (16 программ))³.

По состоянию на май 2024 г. Китай также реализует с Россией 55 китайско-российских СОП уровня профессионального высшего образования (职业高等教育) по программам сокращённой профессиональной подготовки *чжуанькэ* [30]. Специальности *чжуанькэ*, по которым китайские студенты обучаются в России в рамках СОП, представлены следующим образом: 25,5% (14 программ) – железнодорожный транспорт и технология железнодорожного строительства, 14,5% (8) – мехатроника, 9% (5) – архитектурно-инженерные технологии, 9% (5) – механическое производство и автоматизация, 9% (5) – искусство и культура, 5,5% (3) – нефтехимические технологии, 5,5% (3) – медицина, 5,5% (3) – финансы, 16,4% (9) – остальные

¹ Продление Договора о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между КНР и РФ // Посольство КНР в РФ. URL: https://ru.china-embassy.gov.cn/rus/zegx/202106/t20210629_9028428.htm (дата обращения: 05.09.2024).

² Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики об углублении отношений всеобъемлющего партнёрства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху // Президент РФ. URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/5920> (дата обращения: 05.09.2024).

³ 中华人民共和国教育部涉外监管网站 [Сайт контроля, управления и регулирования внешних связей Министерства образования КНР]. URL: <https://www.crs.jsj.edu.cn/index/sort/1006> (дата обращения: 05.09.2024).

специальности (всего перечень специальностей *чжуанькэ* в Китае насчитывает более 800 видов по 19 укрупнённым группам)⁴.

Что касается российско-китайских СОП, на которых обучаются российские студенты, то сегодня в России по-прежнему отсутствует единый реестр сетевых образовательных программ, реализуемых совместно с зарубежными вузами (количество сетевых образовательных программ, реализуемых российскими вузами между собой по данным Минобрнауки в 2022 г., составляло 16). Поэтому при исследовании таких программ мы пользовались методом анализа сайтов российских вузов и методом экспертного опроса сотрудников международных отделов университетов. Вместе с тем анализируемые сайты вузов не предоставляют полных данных. В результате исследования мы пришли к заключению, что порядок российско-китайских СОП в постпандемийный период по сравнению с 2018 г. [3] не изменился и составляет чуть более 100 программ (из них программы двойных дипломов составляют около 40%, а программы включённого обучения – около 60%), около 80% из которых функционируют на уровне бакалавриата. Вероятно, в период пандемии количество российско-китайских СОП снижалось, о чём свидетельствуют данные Минобрнауки о том, что «количество совместных российско-китайских образовательных программ в 2021–2022 годах возросло на 20%, с 79 до 95»⁵, но после пандемии быстро восстановилось до исходного количества. Однако в пандемийный период была изменена форма реализации таких программ – она стала дистанционной. Так, например, совместная

программа двойных дипломов, реализуемая Всероссийской академией внешней торговли и Пекинским объединённым университетом (北京联合大) для российских студентов по направлению подготовки 38.03.01 Экономика, предусматривающая обучение в течение первых двух лет в российском вузе, а последующих двух лет – в китайском, в 2021/22 и 2022/23 учебных годах (период обучения в китайском вузе) была полностью реализована в дистанционной форме и успешно завершилась выдачей двух дипломов, российского и китайского вузов. Следующий набор студентов в 2022/23 учебном году также обучался в китайском университете дистанционно, но уже в 2023/24 учебном году очное обучение в китайском вузе было успешно возобновлено.

Динамика роста количества подписанных соглашений российских и китайских вузов представлена в *таблице 1*.

3. Совместные образовательные учреждения (СОУ) и сетевые университеты с участием России и Китая

Согласно проведённому нами исследованию, основанному на данных сайта Министерства образования Китая, на территории Китая в 2018 г. существовало четыре совместных китайско-российских образовательных учреждения уровня общего высшего образования [3]. В последующий допандемийный период (до 2020 г.) было открыто ещё 6 СОУ уровня общего высшего образования⁶. В период пандемии (2020–2023 гг.) деятельность по созданию СОУ продолжилась, за это время было создано 11 СОУ. Динамика открытия китайско-российских СОУ в период пандемии и после неё следующая: 2020 г. –

⁴ 中华人民共和国教育部涉外监管网站 [Сайт контроля, управления и регулирования внешних связей Министерства образования КНР]. URL: <https://www.crs.jsj.edu.cn/index/sort/1006> (дата обращения: 05.09.2024).

⁵ Россия и КНР провели первый Форум российско-китайских ассоциаций профильных университетов // Российский союз ректоров. 09.12.2022. URL: <https://rsr-online.ru/news/2022/12/9/rossiya-i-krn-proveli-pervyj-forum-rossijsko-kitajskih-associacij-profilnyh-universitetov/> (дата обращения: 05.09.2024).

⁶ 中华人民共和国教育部涉外监管网站 [Сайт контроля, управления и регулирования внешних связей Министерства образования КНР]. URL: <https://www.crs.jsj.edu.cn/index/sort/1006> (дата обращения: 05.09.2024).

0 СОУ, 2021 г. – 2, 2022 г. – 6, 2023 г. – 3⁷. Динамика открытия китайско-российских СОУ уровня общего высшего образования представлена в *таблице 2*.

Таблица 1

Динамика роста количества подписанных соглашений между российскими и китайскими вузами⁸

Table 1

Dynamics of Growth in the Number of Signed Agreements between Russian and Chinese Universities

Год	Российские вузы	Китайские вузы	Количество соглашений
2019	150	600	950
2023	800		3000

Таблица 2

Динамика открытия китайско-российских СОУ уровня общего высшего образования⁹

Table 2

Dynamics of opening of Chinese-Russian joint educational institutions at the level of general higher education

№	Год	Название СОУ на русском языке	Название СОУ на китайском языке
1.	2016	СОУ Совместный инженерный институт Цзянсуского педагогического университета и Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого	江苏师范大学圣彼得堡彼得大帝理工大学联合工程学院
2.	2017	СОУ Пекинский политехнический университет – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	深圳北理莫斯科大学
3.	2017	СОУ Вэйняньский педагогический университет – Московский институт искусств	渭南师范学院莫斯科艺术学院
4.	2018	СОУ Международный художественный институт Харбинского педагогического университета	哈尔滨师范大学国际美术学院
5.	2017	СОУ Чжунюаньский-Петербургский авиационный институт Чжунюаньского технологического университета	中原工学院中原彼得堡航空学院
6.	2018	СОУ Уральский институт Северо-Китайского университета водных ресурсов и гидроэнергетики	华北水利水电大学乌拉尔学院
7.	2019	СОУ Объединённый транспортный институт РУТ при Пекинском объединённом университете	北京联合大学俄交大联合交通学院

⁷ 中华人民共和国教育部涉外监管网站 [Сайт контроля, управления и регулирования внешних связей Министерства образования КНР]. URL: <https://www.crs.jsj.edu.cn/index/sort/1006> (дата обращения: 05.09.2024).

⁸ *Источник/Source*: 中俄医科大学联盟致力于中俄国家级医学人才培养计划! [Китайско-российская ассоциация медицинских университетов выполняет китайско-российский государственный план подготовки медицинских кадров!]. URL: https://mp.weixin.qq.com/s?_biz=MzIwNjcxOTQ5Mg==&mid=2247487916&idx=1&sn=ad1b385b1109e0609bcec56734c9e9e2&chksm=971c0e-c7a06b87d190ebf9e56c4ed76b00f91029d7b45d0661d9664b7db244b4bd84d9568fe0&scene=27 (дата обращения: 05.09.2024).

⁹ *Источник/Source*: 中华人民共和国教育部涉外监管网站 [Сайт контроля, управления и регулирования внешних связей Министерства образования КНР]. [Foreign Affairs Supervision Website of the Ministry of Education of the People's Republic of China]. URL: <https://www.crs.jsj.edu.cn/index/sort/1006> (дата обращения 05.09.2024).

№	Год	Название СОУ на русском языке	Название СОУ на китайском языке
8.	2019	СОУ Ханчжоуский университет электроники и технологий – Санкт-Петербургский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО)	杭州电子科技大学圣光机联合学院
9.	2019	СОУ Шаньдунский университет транспорта – Донской государственный технический университет	山东交通学院顿河学院
10.	2019	СОУ Транспортный институт Даляньского транспортного университета и Дальневосточного государственного университета путей сообщения	大连交通大学远交大交通学院
11.	2021	СОУ Южно-Уральский институт Чжэнчжоуского университета авионавтики	郑州航空工业管理学院南乌拉尔学院
12.	2021	СОУ Совместный институт ППИ – МГТУ им. Н.Э. Баумана при Пекинском политехническом институте	北京理工大学北理鲍曼联合学院
13.	2022	СОУ Белгородский Институт пищевых наук при Дзэжоуском университете	德州学院别尔哥罗德食品科学学院
14.	2022	СОУ Московский авиационный технологический институт при Аньянском технологическом институте	安阳工学院莫斯科航空科技学院
15.	2022	СОУ Политехнический институт Хэнаньского университета науки и техники и НИУ «МЭИ»	河南科技大学莫动理工学院
16.	2022	СОУ Международный институт искусств им. А.И. Герцена при Шаньдунском педагогическом университете	山东师范大学赫尔岑国际艺术学院
17.	2022	СОУ Международный инженерный институт Шэньянского политехнического университета и Томского политехнического университета	沈阳理工大学托木斯克理工大学国际工程学院
18.	2022	СОУ Совместный институт на базе Чанчуньского политехнического университета и Университета ИТМО	长春理工大学圣光机大学联合学院
19.	2023	СОУ Совместный политехнический институт Сианьского технологического университета и Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого	西安工业大学圣彼得堡彼得大帝理工大学联合理工学院
20.	2023	СОУ Санкт-Петербургский институт судостроения и морской техники Гуандунского океанического университета	广东海洋大学圣彼得堡船舶与海洋技术学院
21.	2023	СОУ Совместный инженерный институт Сюйчжоуского технологического университета и Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ»	徐州工程学院圣彼得堡联合工程学院

Кроме того, в пандемийный период было открыто несколько СОУ высшего профессионального образования¹⁰, а также упорядочена работа таких СОУ, открытых до

пандемии. Так, в 2018 г. на сайте Министерства образования Китая не значилось ни одного китайско-российского СОУ профессионального высшего образования.

¹⁰ Согласно ст. 20 Закона КНР об образовании (中华人民共和国教育法) в системе образования Китая наряду с общим образованием (普通教育, *General education*) также реализуется профессиональное образование (职业教育) и постдипломное образование (继续教育). Система образования КНР имеет следующие уровни: дошкольное, начальное, среднее и высшее. Высший уровень системы общего образования называется общее высшее образование (普通高等教育). Согласно ст. 15 Закона КНР о профессиональном образовании (中华人民共和国职业教育法) образовательные учреждения системы профессионального образования бывают двух видов: образовательные учреждения среднего профессионального образования (中等职业学校) и образовательные учреждения высшего профессионального образования (高等职业学校教育). В образовательных учреждениях высшего профессионального образования реализуются 2-3-летние программы высшего профессионального образования чжуанькэ (高等专科教育, это 5-й «короткий» подуровень высшего образования по международной стандартной классификации ЮНЕСКО [МСКО]), а также программы уровня бакалавриата, магистратуры и докторантуры.

Однако за май 2024 г. на сайте присутствует информация о восьми китайско-российских СОУ профессионального высшего образования, функционирующих с 2016 г.¹¹. Таким образом, до пандемии всего было

открыто пять китайско-российских СОУ уровня профессионального высшего образования, а в период пандемии – три¹². Динамика их открытия представлена в *таблице 3*.

Динамика открытия китайско-российских СОУ уровня профессионального высшего образования¹³

Таблица 3

Table 3

Dynamics of the opening of Chinese-Russian joint educational institutions at the level of higher professional education

№	Год	Название СОУ на русском языке, место расположения и учредители	Название СОУ на китайском языке
1.	2016	СОУ Российский институт транспорта (г. Шицзячжуан, вузы-партнёры: Шицзячжуанский железнодорожный профессионально-технический институт, Российский университет транспорта)	俄罗斯交大交通学院
2.	2016	СОУ Международный транспортный институт (г. Сиань, вузы-партнёры: Сианьский железнодорожный профессионально-технический институт, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I)	国际交通学院
3.	2018	СОУ Институт высокоскоростных железных дорог Северо-Восточной Азии (г. Цзилинь, 2018 г., вузы-партнёры: Цзилиньский железнодорожный профессионально-технический институт, Российский университет транспорта)	东北亚高铁学院
4.	2019	СОУ Азиатско-Европейский транспортный профессиональный институт (г. Чжэнчжоу, г., вузы-партнёры: Чжэнчжоуский железнодорожный профессионально-технический институт, Российский университет транспорта)	亚欧交通职业学院
5.	2019	СОУ Самарский институт транспорта (г. Сиань, вузы-партнёры: Сианьский железнодорожный профессионально-технический институт, Самарский государственный университет путей сообщения)	萨马拉交通学院
6.	2020	СОУ профессионального высшего образования: СОУ Уральский институт / (г. Хайкоу, вузы-партнёры: Хайнаньский профессионально-технический институт экономики и торговли, Уральский федеральный университет)	乌拉尔学院
7.	2021	СОУ Уральский международный институт железнодорожного транспорта (г. Цзинань, вузы-партнёры: Шаньдунский профессиональный институт, Уральский государственный университет путей сообщения)	国际轨道交通学院
8.	2022	СОУ Международный институт интеллектуального производства (г. Чунцин, вузы-партнёры: Чунцинский инженерный профессионально-технический институт, Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»)	重庆工程职业技术学院 智能制造国际学院

¹¹ 中华人民共和国教育部涉外监管网站 [Сайт контроля, управления и регулирования внешних связей Министерства образования КНР]. URL: <https://www.crs.jsj.edu.cn/index/sort/1006> (дата обращения: 05.09.2024).

¹² Ibid.

¹³ *Источник/Source*: 中华人民共和国教育部涉外监管网站 [Сайт контроля, управления и регулирования внешних связей Министерства образования КНР]. [Foreign Affairs Supervision Website of the Ministry of Education of the People's Republic of China]. URL: <https://www.crs.jsj.edu.cn/index/sort/1006> (дата обращения 05.09.2024).

Планирование открытия новых СОУ продолжается: в ближайшее время будут открыты Лоян-Уральский университет, Саха-Цилинский технологический университет, Российско-Китайского минерально-сырьевой университет¹⁴. Кроме того, в 2025 г. начнётся набор в Хайнаньский Московский энергетический университет, находящийся под независимым управлением Московского энергетического института, который будет называться Университет НИУ «МЭИ» – Хайнань. Для нового университета будут построены два университетских кампуса: один – в г. Вэньчан (文昌市), второй – в столице провинции г. Хайкоу¹⁵.

Что касается российско-китайских СОУ, то на территории России по-прежнему нет ни одного совместного в Китае образовательного учреждения.

Сетевые университеты в постпандемийный период продолжили свою работу. Так, например, в июне 2021 г. в рамках работы Университета ШОС (УШОС) впервые была успешно завершена СОУ уровня бакалавриата МЭИ и Северо-китайского электроэнергетического университета (СКЭУ)¹⁶.

В период пандемии 21 марта 2022 г. в онлайн-формате прошёл Форум ректоров Университета ШОС (УШОС), посвящённый 20-летию ШОС и 10-летию работы УШОС. В форуме приняли участие ректора головных вузов УШОС, которые обсудили проблемы и перспективы сетевого сотрудничества вузов в рамках УШОС¹⁷.

С 16 по 24 ноября 2023 г. после трёхлетнего перерыва, связанного с пандемией, в России на базе РУДН им. Патриса Лумумбы уже в очном формате прошла Неделя образования государств – членов ШОС. На прошедших в рамках Недели мероприятиях было отмечено, что сложный механизм сетевого взаимодействия УШОС обеспечивается работой 78 вузов России, Казахстана, Китая, Кыргызстана, Таджикистана и Беларуси. В рамках Недели прошли образовательная выставка вузов стран – участниц ШОС, круглые столы, мастер-классы, лекции, а также заседания экспертных рабочих групп УШОС по следующим направлениям: агрономия, IT-технологии, педагогика, регионоведение, экология, энергетика¹⁸.

18 апреля 2024 г. в Москве восьмое, и первое за последние пять лет, Совещание министров образования государств – членов ШОС. Предыдущее, седьмое, Совещание проходило ещё до пандемии – 17 октября 2018 г. в Астане, на нём планировалось провести восьмое Совещание в России в 2020 г., однако по причине пандемии заседание не состоялось. Из зарубежных гостей в Совещании приняли участие министры профильных ведомств Китая, Казахстана, Таджикистана, Индии, Ирана, Кыргызстана, Пакистана, Узбекистана, Беларуси. На Совещании была утверждена актуализированная Концепция Университета ШОС, в которой к уже существующим 7 направлениям подготовки (регионоведение, экология,

¹⁴ Татьяна Голикова провела 24-е заседание Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству // Правительство России. 13.12.2023. URL: <http://government.ru/news/50402/> (дата обращения: 05.09.2024).

¹⁵ НИУ «МЭИ» строит в Китае новый энергетический университет // МЭИ. 03.04.2023. URL: <https://mpei.ru/news/Pages/newsItem.aspx?newsID=3513> (дата обращения: 05.09.2024).

¹⁶ НИУ «МЭИ»: первый выпуск бакалавров по совместной программе обучения с Северо-китайским электроэнергетическим университетом // Университет ШОС. URL: https://uni-sco.ru/news/103/2021_06_23.html (дата обращения: 05.09.2024).

¹⁷ Форум ректоров университета Шанхайской организации сотрудничества // МГЛУ. URL: https://linguanet.ru/ob-universitete/news/?ELEMENT_ID=10526 (дата обращения: 05.09.2024).

¹⁸ Государства – члены ШОС укрепляют образовательное сотрудничество // Министерство науки и высшего образования РФ. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/75665/> (дата обращения: 05.09.2024).

энергетика, IT-технологии, нанотехнологии, экономика, педагогика) добавили новые: агрономию, журналистику, медицину и юриспруденцию. Участники договорились провести девятое Совещание министров образования государств – членов ШОС в КНР, а второй Международный форум министров образования «Формируя будущее» с 9 по 12 июня 2024 г. в Казани (первый форум прошёл там же с 8 по 9 июня 2023 г., представители Китая на нём не присутствовали)¹⁹. На форуме участники обсудили «вопросы доступа к качественному образованию, развития цифровых образовательных услуг, подготовки квалифицированных кадров и педагогических работников; укрепление сотрудничества в области среднего профессионального образования и создания инженерных школ»²⁰. Кроме того, представители 21 государства «подписали Декларацию о создании рабочей группы по креативным профессиям, применению искусственного интеллекта в сфере образования и созданию инженерных школ»²¹.

Сетевой Университет БРИКС (СУ БРИКС) в период пандемии также осуществлял образовательную деятельность. Одной из форм работы этого сетевого университета является проведение ежегодных конференций университетов СУ БРИКС. Первая конференция СУ БРИКС состоялась 7–8 апреля 2016 г. в Екатеринбурге, вторая – 2–7 июля 2017 г. в Чжэньчжоу (КНР), третья – 5–7 июля 2018 г. в Университете Стелленбоса (ЮАР), четвёртая –

10 декабря 2019 г. в Университете Сан-Паулу (Бразилия). В 2020–2021 гг. конференции не проводились. Однако 2022 г. практика проведения конференций была возобновлена, конференция прошла 20–21 апреля в онлайн-формате в Пекине. Тема конференции была заявлена как «Построение партнёрства между ведущими университетами для обеспечения устойчивого развития стран БРИКС». Основную часть конференции провели Пекинский педагогический университет и Северо-Китайский университет водных ресурсов и электроэнергетики²². Помимо этого, на базе различных китайских вузов в рамках конференции прошли шесть подфорумов²³.

Кроме того, в период пандемии в рамках деятельности СУ БРИКС продолжали проводиться ежегодные онлайн-заседания его Международного управляющего совета. Согласно регламенту в работе Совета принимают участие три официальных представителя от каждой страны – участницы СУ БРИКС (представители профильных ведомств и вузов).

В постпандемийный период СУ БРИКС также расширил возможности онлайн-обучения, предлагая программы бакалавриата и магистратуры в форме очного (онлайн-) обучения. Занятия проводятся на собственной видео-платформе БРИКС Видео. Согласно данным сайта СУ БРИКС, университет продвигает инновационную модель образовательного процесса, используя лучшие практики онлайн- и классического обучения.

¹⁹ Совместное информационное сообщение об итогах восьмого Совещания министров образования государств – членов Шанхайской организации сотрудничества // ШОС. URL: <https://rus.sectsc.org/20240419/1328124.html> (дата обращения: 05.09.2024).

²⁰ О втором Международном форуме министров образования в Казани. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/briks/1956204/ (дата обращения: 05.09.2024).

²¹ Ibid.

²² Ежегодная конференция Сетевого университета стран БРИКС // Национальный комитет по исследованию БРИКС. URL: <https://www.nkibrics.ru/posts/show/625033ce6272699b15050000> (дата обращения: 05.09.2024).

²³ «Энергетика», «Информатика и информационная безопасность», «Партнёрство БРИКС в интересах глобального управления и устойчивого развития», «Экология и изменение климата», «Водные ресурсы и контроль загрязнения» и «Экономика».

4. Образовательное сотрудничество в рамках форумов и объединений вузов

Наше исследование [29] показало, что по состоянию на 2018 г. всего функционировало 12 российско-китайских объединений вузов (ассоциаций, союзов, альянсов, из которых 10 являются профильными и 2 региональными объединениями), а также 1 ассоциация научно-технического сотрудничества²⁴.

В 2019 г. в Цзянсуском педагогическом университете была создана Китайско-российская ассоциация совместных высших учебных заведений (中俄合作办学高校联盟). Создание такой ассоциации на базе китайского вуза обусловлено тем, что все китайско-российские СОУ в настоящее время функционируют на базе китайских вузов.

В пандемийный и постпандемийный период деятельность по проведению форумов и созданию ассоциаций продолжилась. Так, 8 декабря 2022 г. формате видеоконференции прошёл первый Форум российско-китайских ассоциаций профильных университетов, на котором был подписан Меморандум о сотрудничестве между всеми 12 российско-китайскими ассоциациями

(Китайско-российская ассоциация совместных высших учебных заведений участия в форуме не принимала)²⁵. Этот форум стал третьей разновидностью двусторонних российско-китайских форумов в области сотрудничества вузов, проводимых двумя странами²⁶. Одним из результатов форума стало подписание соглашения о создании 13-й Российско-китайской ассоциации спортивных университетов (中俄体育院校联盟), первый съезд которой прошёл уже офлайн 6–7 декабря 2023 г. в Пекине в Столичной спортивной академии (首都体育学院). Всего, по данным Министерства науки и высшего образования РФ, в 2021–2022 гг. российско-китайские вузовские ассоциации провели более 120 мероприятий²⁷.

На Втором совещании секретарей и руководителей ассоциаций университетов, состоявшемся 25 декабря 2023 г., было озвучено предложение по созданию 14-й российско-китайской ассоциации в области туризма и гостеприимства. Также на совещании была отмечена необходимость дальнейшего развития деятельности профильных ассоциаций, усиления информационной составляющей и роли профессиональных сообществ РФ и КНР в достиже-

²⁴ Ассоциация технических университетов России и Китая (2011 г.), Ассоциация китайских и российских вузов искусств (2012 г.), Ассоциация вузов Дальнего Востока и Сибири России и Северо-Восточных регионов Китая (2012 г.), Российско-Китайская Ассоциация экономических университетов (2014 г.), Российско-Китайский Союз высших педагогических учебных заведений (2014 г.), Российско-Китайская Ассоциация медицинских университетов (2014 г.), Ассоциации ректоров транспортных вузов России и Китая (2014 г.), Российско-Китайская ассоциация вузов культуры и искусств (2016 г.), Союз журналистского образования вузов Китая и России (2016 г.), Ассоциации вузов «Волга – Янцзы» (2017 г.), Ассоциации классических университетов России и Китая (2017 г.), Китайско-Российский альянс сельскохозяйственного образования и инновационных исследований (2017 г.), Ассоциация научно-технического сотрудничества РФ и КНР (2018, учредители Уральское отделение РАН и Академия наук провинции Хэйлунцзян).

²⁵ Первый Форум российско-китайских ассоциаций высших учебных заведений // СПбГУ. URL: <https://unescon.ru/pervyj-forum-rossijsko-kitajskih-associacij-vysshih-uchebnyh-zavedenij/> (дата обращения: 05.09.2024).

²⁶ Ранее функционировало 2 форума ректоров вузов: Форум ректоров высших учебных заведений Дальнего Востока и Сибири РФ и Северо-Восточных провинций КНР (с 1993 г.) и Форум ректоров высших учебных заведений России и Китая (с 2016 г.).

²⁷ Россия и КНР провели первый Форум российско-китайских ассоциаций профильных университетов // Российский союз ректоров. URL: <https://rsr-online.ru/news/2022/12/9/rossiya-i-knr-proveli-pervyj-forum-rossijsko-kitajskih-associacij-profilnyh-universitetov/> (дата обращения: 05.09.2024).

нии целей национального развития обеих стран²⁸.

По данным на 2024 г., в 13 российско-китайских ассоциациях вузов в общей сложности состоят более чем 260 российских учебных заведения и более 370 китайских. С точки зрения географического охвата в российско-китайских ассоциациях представлены учебные заведения 29 субъектов КНР и 57 субъектов РФ²⁹.

На расширенном заседании Совета Российского Союза ректоров (РСР), прошедшем в феврале 2024 г., было запланировано проведение в октябре 2024 г. в рамках саммита стран БРИКС первого форума ректоров университетов стран БРИКС на базе МГУ (Лига университетов стран БРИКС основана 18 ноября 2015 г. одновременно с СУБРИКС). На форуме будут представлены результаты первого рейтинга вузов стран БРИКС. По оценке Президента РСР В.А. Садовниченко, «рейтинг университетов стран БРИКС мог бы стать альтернативой известным европейским и американским рейтингам, важным инструментом позиционирования и продвижения российского образования на международную арену»³⁰.

В апреле 2024 г. министр образования Китая Хуай Цзиньпэн (怀进鹏) посетил Россию, принял участие в восьмом Совете министров образования государств – членов ШОС, а также подписал ряд договоров о сотрудничестве между российскими и ки-

тайскими университетами в рамках Форума ректоров высших учебных заведений России и Китая³¹. Большое количество договоров в рамках форума было заключено между китайскими университетами и МГУ.

Образовательное сотрудничество тесно связано с развитием научно-технического взаимодействия стран. Несмотря на пандемию, 26 августа 2020 г. в режиме видеоконференции российской и китайской сторонами был подписан ряд документов в указанной области³². Кроме того, на мероприятии были также подписаны другие соглашения и меморандумы о научно-техническом сотрудничестве. Всего в рамках перекрестных годов было запланировано около 1000 совместных научных мероприятий³³. В рамках реализации Плана мероприятий, например, 23–24 декабря 2021 г. в Харбине в формате видеоконференции прошёл Второй китайско-российский научно-технический форум «Наукоёмкие технологии: от науки к внедрению», объединивший более 200 учёных и экспертов из России и Китая (Первый форум прошёл 15–17 октября 2018 г. на базе Харбинского технологического института (哈尔滨工业大学)). Третий научно-технический форум состоялся 23–25 октября 2023 г. также в Харбине.

5. Самостоятельная академическая мобильность и её государственная поддержка

По данным Министерства науки и высшего образования РФ, в 2022/23 учебном

²⁸ Ректоры России и Китая обсудили работу Ассоциаций вузов // Radiometro. URL: <https://radiometro.ru/2024/04/26/rektory-rossii-i-kitaya-obsudili-rabotu-associacij-vuzov/> (дата обращения: 05.09.2024).

²⁹ Ibid.

³⁰ Результаты первого рейтинга вузов стран БРИКС представят в октябре 2024 года // Российский союз ректоров. URL: <https://rsr-online.ru/news/2024/2/20/rezultaty-pervogo-rejtinga-vuzov-stran-briks-predstavjat-v-oktyabre-2024-goda/> (дата обращения: 05.09.2024).

³¹ Международный форум «Университеты и будущее» состоялся в Московском университете // Российский союз ректоров. URL: <https://rsr-online.ru/events/2024/mezhdunarodnyj-forum-university-i-budushee-sostoyalsya-v-moskovskom-universitete/> (дата обращения: 05.09.2024).

³² Протокол о реализации Плана мероприятий в рамках Годов научно-технического и инновационного сотрудничества (2020–2021 гг.) и Дорожная карта российско-китайского сотрудничества в области науки, технологий и инноваций на период 2020–2025 гг.

³³ Россия и Китай открыли Годы научно-технического и инновационного сотрудничества (2020–2021) // Министерство образования и высшего образования РФ. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/21430/> (дата обращения: 05.09.2024).

году правительство Российской Федерации предоставило гражданам Китая 940 учебных мест с государственным финансированием³⁴. В 2023/24 учебном году квота правительства РФ на обучение граждан КНР увеличилась до 1 тыс. мест. На 2024/25 учебный год квота на обучение китайских студентов также составила 1 тыс. мест³⁵.

По информации Посольства КНР в России, в рамках Соглашения о сотрудничестве в области образования между Министерством образования КНР и Министерством науки и высшего образования РФ Китай ежегодно предоставляет российским студентам более 180 стипендий, охватывающих 274 вуза. В 2021/22 учебном году стипендии правительства Китая получили 153 российских студента, а на 2024/25 учебный год для российских граждан по программе «Стипендия Правительства Китая» было выделено 76 мест³⁶.

По данным Посольства России в КНР в 2020/21 учебном году всего лишь 9,3% (1300 чел.) из 14 000 российских обучающихся продолжали очное обучение в Китае, а остальные учились дистанционно из России. На 2021/22 учебный год из-за COVID-19 набор новых студентов из России приостановился. Летом 2021 г. в Китае на очном обучении остался 1141 россий-

ский студент, а 6476 китайских студентов продолжили дистанционное обучение из России³⁷.

По данным Министерства образования Китая, к 2022/23 учебном году количество российских студентов очной формы обучения в Китае увеличилось на 30% (1640 чел.). «Около 80% российских студентов в Китае обучаются на договорной основе, около 20% – по стипендиальным программам, которые частично или полностью компенсируют расходы на обучение и проживание. Наибольшее количество российских студентов в университетах Пекина, Шанхая, Тяньцзиня, Чунцина, провинций Хэйлуцзян, Ляонин, Шаньдун, Гуандун»³⁸.

По данным Министерства науки и высшего образования России, в 2022 г. в Китае обучалось 6,5 тыс. российских студентов, а в России обучалось более 32,5 тыс. граждан КНР³⁹. По оценкам представителя пресс-службы Минобрнауки РФ, в 2022/23 учебном году в российских вузах (включая филиалы российских вузов за рубежом, а также учебные заведения, сотрудничающие с Китаем) проходило обучение около 37 тыс. человек, из них 1729 получали государственное финансирование, а остальные обучались за свой счёт⁴⁰.

³⁴ Татьяна Голикова провела 23-е заседание Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству // Правительство России. 22.11.2022. URL: <http://government.ru/news/47113/> (дата обращения: 05.09.2024).

³⁵ Татьяна Голикова провела 24-е заседание Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству // Правительство России. 13.12.2023. URL: <http://government.ru/news/50402/> (дата обращения: 05.09.2024).

³⁶ Согласован список кандидатов по Китаю // Интеробразование. URL: <https://mobility.ined.ru/academicmobility/news> (дата обращения: 05.09.2024).

³⁷ В российских вузах обучается 37 081 китайский студент // Ведомости. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/22/967543-v-rossiiskih-vuzah-obuchaetsya-37-081-kitaiskii-student?ysclid=lo6n6l4acm909736809> (дата обращения: 05.09.2024).

³⁸ Ibid.

³⁹ Россия и КНР провели первый Форум российско-китайских ассоциаций профильных университетов. URL: <https://rsr-online.ru/news/2022/12/9/rossiya-i-knr-proveli-pervyj-forum-rossijsko-kitajskih-associacij-profilnyh-universitetov/> (дата обращения: 05.09.2024).

⁴⁰ В российских вузах обучается 37 081 китайский студент // Ведомости. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/22/967543-v-rossiiskih-vuzah-obuchaetsya-37-081-kitaiskii-student?ysclid=lo6n6l4acm909736809> (дата обращения: 05.09.2024).

6. Сотрудничество в области изучения китайского и русского языков

Согласно российским источникам, в 2022 г. китайский язык в России изучали 40 тыс. человек. Обучение велось в 368 учебных заведениях на всех уровнях образования (от начальных школ до вузов)⁴¹, из которых 200 заведений представляли собой начальные и средние школы. Русский язык в Китае изучают 90 тыс. человек. Обучение ведётся в 868 учебных заведениях (из них 125 средних школ, 180 вузов, осуществляющих подготовку по специальности «Русский язык», 400 учебных заведений уровня высшего и среднего профессионального образования, реализующих обучение русскому языку как второму или как факультативной дисциплине) [31].

По оценкам посла Китая в России Чжан Ханьхуэя, «в 2022 г. русский язык в Китае изучали 120 тыс. человек, а китайский язык в России – 60 тыс. человек»⁴². В 2023 г. число китайских учебных заведений, реализующих программы бакалавриата на русском языке, достигло 182 (что на 3 больше, чем в 2022 г.), программы магистратуры – 163, докторантуры – 43⁴³.

С 2019 г. выпускники школ имеют возможность сдавать ЕГЭ по китайскому языку. Статистика ежегодной сдачи такова: в 2019 г. экзамен сдавало 80 человек, в 2020 г. – 178, в 2021 г. – 251, в 2022 г. – 254, в 2023 г. – 152 человека. Что касается китайских школьников, то они имеют возможность сдавать *гаокао*

(高考) по русскому языку с 1983 г. В 2023 г. из 12,91 млн выпускников средних школ русский язык сдавали около 50 тыс. человек. Таким образом, в 2023 г. ЕГЭ по китайскому языку сдавало 0,02% от общего количества российских выпускников (636 529 чел.), а *гаокао* – 0,39% от общего количества китайских выпускников средних школ (12,91 млн чел.).

Китайский язык также изучают в 19 Институтах Конфуция (ИК) и четырёх классах Конфуция в России [32]. Последний ИК в России был открыт в 2019 г.⁴⁴. Русский язык в Китае изучают в 35 центрах российских исследований, два последних из них были открыты в период пандемии⁴⁵.

В ИК, университетах и языковых школах России не менее четырёх раз в год принимается экзамен *HSK* (汉语水平考试, *Hanyu Shuiping Kaoshi*). Всего в России функционируют 24 центра тестирования, расположенные в 14 регионах, где до пандемии можно было сдавать экзамен как письменно, так и на компьютере. В период пандемии, начиная с 2020 г., была апробирована практика сдачи экзамена *HSK* на компьютере удалённо (из дома), которая сейчас проводится как дополнительная форма экзамена по особому объявлению. В марте 2023 г. по всей стране в разных формах экзамен *HSK* сдавали около 1500 кандидатов возрастом от 8 лет до 61 года. Тест по русскому языку как иностранному (ТРКИ) можно сдавать дважды в год в Китайском центре тестиро-

⁴¹ Святенко рассказала, сколько россиян учат китайский язык // Парламентская газета. URL: <https://www.rnp.ru/politics/svyatenko-rasskazala-skolko-rossiyan-uchat-kitayskiy-yazyk.html> (дата обращения: 05.09.2024).

⁴² 张汉晖大使在俄罗斯《劳动报》发表署名文章‘教育发展实现历史性跨越 中俄教育合作亮点纷呈’ [Посол Китая в России Чжан Ханьхуэй заявил в российской газете Труд: «Развитие образования совершило исторический скачок, китайско-российское сотрудничество в сфере образования имеет множество положительных моментов»] // 中国驻俄罗斯大使馆. 30.09.2022. URL: http://ru.china-embassy.gov.cn/sghd/202209/t20220930_10775409.htm (дата обращения: 05.09.2024).

⁴³ Ibid.

⁴⁴ В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева.

⁴⁵ Центр российских исследований СОУ Пекинский политехнический университет – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова / 深圳北理莫斯科大学俄罗斯研究中心 (2020 г., г. Шэньчжэнь), Российский Центр в Китае / 中国俄罗斯中心 (2021 г., г. Циндао).

вания по русскому языку (中国俄语考试中心)⁴⁶, который имеет 25 региональных баз тестирования по всему Китаю, где экзамен сдают очно. В период пандемии экзаменационный центр принимал экзамен в форме онлайн-экзамена в режиме реального времени. В постпандемийный период центр вернулся к очному приёму экзаменов в экзаменационных помещениях региональных центров тестирования.

Всемирный международный конкурс по китайскому языку «Китайский язык – это мост» (汉语桥) в России имеет региональный, всероссийский и международный этапы. Международный этап проводится в КНР. В период пандемии, в 2020–2022 гг., этот этап проходил онлайн, а в 2023 г., он вернулся в офлайн-режим и был проведён в Гуанси-Чжуанском автономном районе. Также в период пандемии в 2021 г. формат проведения конкурса был расширен в пользу участия в нём младших школьников. В России, например, в СПбГУ с 2018 г. проводится онлайн-олимпиада по русскому языку как иностранному, которая продолжала организовываться и в период пандемии. За весь период проведения в ней приняло участие 27 тыс. человек из 151 страны⁴⁷. Победители и призёры олимпиады получают дополнительные баллы при поступлении в СПбГУ.

7. Перспективы развития российско-китайского образовательного сотрудничества

Исходя из проведённого анализа, мы полагаем, что перспективными областями дальнейшего развития сотрудничества будут следующие:

1. Оптимизация работы Подкомиссии по сотрудничеству в области образования, а именно приглашение для участия в работе представителей вузов, ссузов и школ. Публикация протоколов заседания подкомиссии в открытом доступе для дальнейшего их

анализа и оптимизации направлений образовательного сотрудничества.

2. Введение в российское правовое поле понятий «совместная образовательная программа», «программа двойных дипломов», «программа включённого обучения», «совместное образовательное учреждение». Создание единого реестра совместных образовательных программ, реализуемых для российских студентов с участием Китая. Оптимизация структуры российско-китайских СОП, их ориентация на приоритетные направления развития науки, повышение качества реализации СОП.

3. Создание на территории России российско-китайских СОУ, основным контингентом которых являются российские граждане (по аналогии с китайско-российскими СОУ, созданными для обучения китайских граждан).

4. Дальнейшая оптимизация деятельности сетевых университетов: расширение перечня перспективных направлений и специальностей обучения, расширение сети взаимодействия вузов в реализации совместных образовательных программ, разработка и реализация концепции «сетевого диплома». Активизация информационной деятельности, связанной с работой сетевых университетов (новостная страница на сайте УШОС не обновлялась с 2021 г.).

5. Развитие многосторонней системы ранжирования вузов, например, рейтинга университетов стран БРИКС. Активизация участия китайских вузов в Московском международном рейтинге вузов «Три миссии университета» и российских вузов в китайском международном рейтинге *Academic Ranking of World Universities*.

6. Усиление государственной поддержки талантливых российских и китайских студентов в Китае и России. Увеличение общего количества китайских и российских обучаю-

⁴⁶ 中国俄语考试中心 [Китайский центр тестирования по русскому языку]. URL: <http://www.eluosilianbang.com/> (дата обращения: 05.09.2024).

⁴⁷ IV Международная онлайн-олимпиада СПбГУ по русскому языку как иностранному // СПбГУ. URL: <https://olympiada-rki.spbu.ru/> (дата обращения: 05.09.2024).

щихся по бакалаврским и магистерским программам в России и Китае.

7. Кратное увеличение общего количества человек, изучающих и использующих китайский и русский языки в странах-партнёрах. Повышение качества обучения китайскому и русскому языкам как иностранным. Оптимизация структуры и содержания ЕГЭ по китайскому языку в соответствии с дальнейшим развитием методических систем обучения китайскому языку. Увеличение количества совместных российско-китайских лингвистических исследований китайского и русского языков.

Выводы

В процессе исследования выявлены следующие характеристики российско-китайского образовательного сотрудничества в период с 2020 по 2024 г.:

1. В период пандемии созданная ранее модель российско-китайского образовательного сотрудничества продемонстрировала необычайную гибкость и жизнеспособность, за короткий период смогла адаптироваться к сложной и трудно прогнозируемой ситуации пандемии. Ни одна из форм образовательного сотрудничества не была полностью остановлена либо утрачена.

2. Основными инструментами реализации образовательного сотрудничества, пришедшими на смену очному формату осуществления многообразных проектов взаимодействия стали видеоконференции, электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. В онлайн-формат были переведены заседания Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству и всех её подкомиссий, обучение по всем видам совместных образовательных программ, работа совместных и сетевых образовательных учреждений, заседания форумов ректоров и работа профильных ассоциаций вузов, конференции, международные экзамены по китайскому и русскому языкам, международные конкурсы по китайскому и русскому языкам.

3. Наряду с повсеместным внедрением онлайн-формата образовательного взаимодействия странам удавалось в небольших объёмах сохранять традиционную очную форму обучения. Так, в 2022 г. Минобрнауки России с помощью посольств России и Китая осуществляли централизованные вызовы российских студентов для обучения в Китае, перевоза их туда чартерными авиарейсами (1270 российских студентов).

4. Основными проблемами развития образовательного сотрудничества в период пандемии стало снижение общего количества китайских и российских обучающихся в России и Китае, а также падение качества обучения в силу перехода с очного формата обучения на дистанционный. Если к началу пандемийного 2020 г. показатель двустороннего обмена обучающимися составлял 100 тыс. человек, то в 2022 г. он суммарно оценивался сотрудниками профильных министерств двух стран приблизительно в 45 тыс. человек. Такое падение в первую очередь произошло из-за уменьшения форм краткосрочной мобильности (краткосрочные программы включённого обучения и сезонные языковые школы и лагеря), которые были отложены обучающимися на постпандемийный период. Кроме того, эксперты отмечали снижение качества обучения по совместным образовательным программам из-за полного перехода на дистанционное обучение.

5. Основными достижениями развития образовательного сотрудничества в период пандемии стало создание 11 новых китайско-российских СОУ уровня общего высшего образования, расширение перечня специальностей некоторых уже функционирующих СОУ (СОУ ППУ – МГУ), упорядочение работы 5 и открытие 3 новых китайско-российских СОУ уровня профессионального высшего образования, реализация новых образовательных программ СОУ (первые выпуски бакалавров УШОС по СОП МЭИ и СКЭУ) и расширение их возможностей в реализации онлайн-обучения, проведение

нового Форума российско-китайских ассоциаций профильных университетов и создание новой профильной ассоциации вузов, подготовка к открытию нового типа СОУ в формате «российский вуз в китайском регионе» (Университет НИУ «МЭИ» – Хайнань), усиление государственной поддержки обучающихся студентов в России и Китае, открытие двух новых центров российских исследований в Китае, подготовка работы первого форума ректоров университетов стран БРИКС и разработка нового рейтинга вузов стран БРИКС, расширение контингента конкурса «Китайский язык – это мост» на школьников младших классов и др.

6. Вынужденный переход образовательного сотрудничества в онлайн-формат, произошедший в период пандемии, в постпандемийный период трансформировался в *смешанный формат* реализации образовательных проектов сотрудничества, который является более гибким по сравнению с очным или онлайн-форматом взаимодействия и предоставляет участникам российско-китайского образовательного сотрудничества более широкие возможности интеграции в его многообразные проекты.

7. Российско-китайское образовательное сотрудничество имеет широкие перспективы дальнейшего развития в области совершенствования российской законодательной базы, регламентирующей реализацию СОП, оптимизации функционирования существующих СОП и СОУ, развития международных систем ранжирования вузов, увеличения количества лиц, изучающих китайский и русский языки в России и Китае и др.

Литература

1. 中华留学教育史录（1949年以后）/ 李滔主编 [История китайского образования за рубежом (после 1949 г.) / под ред. Ли Тао]. 北京: 高等教育出版社, 2000年. 230页.
2. 姜晓燕: 中俄教育合作现状与愿景 [Цзян Сяоянь. Китайско-российское сотрудничество в сфере образования: современная ситуация и перспективы] // 《光明日报》. 13.06.2019. URL: <https://news.gmw.cn/2019-06/13/>

content_32915079.htm (дата обращения: 25.06.2024).

3. *Ефремова А.И.* Механизм регулярных встреч глав правительств России и Китая на службе развития образовательного сотрудничества двух стран // Постсоветские исследования. 2018. Т. 1. № 8. С. 784–790. EDN: ZPIKZD.
4. *Мишакова А.Н.* Нормативно-правовые основания российско-китайского взаимодействия в области образования // Образование и право. 2022. № 2. С. 256–260. DOI: 10.24412/2076-1503-2022-2-256-260
5. *Ли Юмин, Скурко Е.В.* От «языкового барьера» к «языковому мосту»: основы правовой политики развития международного сотрудничества в сфере науки, культуры, образования Китая и России // Правовая политика и правовая жизнь. 2020. № 3. С. 28–35. EDN: ASBBWH.
6. *Ефремова А.И.* О российско-китайском сотрудничестве в области образования // Вестник РУДН. Серия: Международные отношения. 2017. Т. 17. № 4. С. 857–865. EDN: ZWPRWD.
7. *Терещенко Т.М., Правдикова А.В.* Опыт внедрения и реализации совместных российско-китайских образовательных программ // Педагогическое образование в России. 2016. № 10. С. 38–42. EDN: XACBSF.
8. *Ван Ли, Баранова И.И.* Совместные образовательные программы китайских университетов и российских вузов: состояние, тенденции и перспективы // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. № 1. С. 134–141. EDN: YRXLYP.
9. *Гурулева Т.А.* Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации // Высшее образование в России. 2018. № 12. С. 93–103. EDN: YQORLF.
10. *Краснова Г.А.* Сетевое взаимодействие вузов: сравнительный анализ подходов к реализации совместных образовательных программ в Китае и России // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2016. № 3. С. 123–130. EDN: WLSOZT.
11. *Филитов В.М., Краснова Г.А., Столькова Н.В.* О состоянии и перспективах международного сетевого взаимодействия российских вузов в реализации образовательных программ в различных регионах мира (Европа, СНГ,

- ШОС, АТЭС) // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 2. С. 7–11. EDN: PALIPF.
12. *Филитов В.М., Сунь Юйхуа.* Роль Университета Шанхайской организации сотрудничества в сопряжении образовательных пространств Евразии // Государственная служба. 2015. № 6 (98). С. 15–17. EDN: VCPXIZ.
 13. *Ефремова А.И., Федоров Р.Г.* 10 лет Университету Шанхайской организации сотрудничества: основные результаты работы // Вестник РУДН. Серия: Всеобщая история. 2017. Т. 9. № 4. С. 363–369. EDN: YSJCHV.
 14. *У Юйяо.* Роль университета ШОС в гуманитарном сотрудничестве России и Китая // Genesis: исторические исследования. 2020. № 5. С. 28–40. EDN: AYVNDZ.
 15. *Власов А.А., Дан В., Штыков Н.Г.* Международное сотрудничество России и Китая в сфере образования (опыт создания новой модели университета, соответствующей международным стандартам) // Евразийская адвокатура. 2018. № 5 (36). С. 113–117. EDN: YQGVTV.
 16. *Гурулева Т.А., Бедарева Н.И.* Сотрудничество России и Китая в области создания сетевых университетов и совместных образовательных учреждений // Высшее образование в России. 2019. № 4. С. 108–123. EDN: GZYQKO.
 17. *Коршунов С.В., Кузнецов М.В., Тимофеев В.Б.* Ассоциация технических университетов России и Китая – новый инструмент международного сотрудничества в области образования // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 97–104. EDN: TSNCEN.
 18. *Сотникова В.М.* Перспективы культурного взаимодействия России и Китая в области высшего образования в XXI веке // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. № 16/2. С. 40–50. EDN: AFRBLJ.
 19. *Сунь Хайли.* Современные направления сотрудничества университетов России и Китая // Вестник Буряцкого государственного университета. Образование, личность, общество. 2023. № 1. С. 73–80. EDN: GWTNLH.
 20. *Ван Сяобо, Чжу Инли.* Сотрудничество Китая и России в сфере высшего образования в новую эпоху: возможности, проблемы и исследования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 1. С. 89–99. EDN: YIMZLU.
 21. *Чэн Эньцин.* Проблемы международной интеграции в высшем образовании на примере сотрудничества вузов Китая и России // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. С. 142–144. EDN: PSZMOF.
 22. *Инь Жуй.* Сотрудничество Китая и России в области цифрового образования в сфере высшего образования и её особенности // Столыпинский вестник. 2023. № 9. С. 4693–4699. EDN: SCAZII.
 23. *Тихонова А.А., Симоненко О.А.* Проблемы сотрудничества приграничных регионов России и Китая в области высшего образования на примере Хабаровского края и провинции Хэйлунцзян // Периферия. Журнал исследования нестоличных пространств. 2024. № 3 (4). С. 40–49. EDN: SYXPJH.
 24. *Нянь Сюежуй.* Состояние и перспективы сотрудничества между российским Дальним Востоком и Китаем в области образования // Азиатско-Тихоокеанский регион: экономика, политика, право. 2022. Т. 24. № 4. С. 81–90. EDN: VRQXRD.
 25. *Чжоу Сумен.* Китайско-российское сотрудничество в области высшего образования в контексте «Одного пояса одного пути» // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 32–39. EDN: ZTOTFE.
 26. *Се Фэнлин, Валеев Р.М.* Традиции и наследие вузовского сотрудничества Северо-Восточного Китая с Дальним Востоком России в 1990–2022 годы // Наследие и современность. 2022. Т. 5. № 4. С. 339–352. EDN: ZIOJKY.
 27. *Гривцева Г.Я.* Сотрудничество России и Китая в сфере образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2017. Т. 9. № 2. С. 43–52. EDN: YPLQTT.
 28. *Медяник Е.И.* Совместные проекты в области образования как инновационная форма сотрудничества России и Китая в XXI веке // Вестник РУДН, серия Международные отношения. 2016. Т. 16. № 1. С. 54–64. EDN: VZSVIL.
 29. *Гурулева Т.А.* Система образования Китайской Народной Республики и российско-китайское образовательное сотрудничество. М.: Издательский дом ВКН, 2018. 462 с. ISBN: 978-5-907086-14-2.
 30. *Гурулева Т.А.* Университеты КНР: современное состояние и стратегия глобального

- развития до 2035 года // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4, История. Регионоведение. Международные отношения. 2020. Т. 25. № 2. С. 185–197. EDN: STUVSZ.
31. 许宏, 冉甜: 中俄教育合作: 历史、现状与展望 [Сюй Хун, Жань Тянь. Китайско-российское сотрудничество в области образования: история, современное состояние и перспективы] // 俄罗斯研究, 2024. 第 1 期. 第 64-84 页.
32. Адамс О.Ю., Афонина Л.А., Баженова Е.С., Бородич В.Ф., Виноградов А.В. и др. Современное китайское государство. Том 1. Основные институты государственной власти и управления / гл. ред. А.В. Виноградов. Москва: Российская академия наук, 2022. 904 с. ISBN: 978-5-907366-55-8.

Статья поступила в редакцию 15.09.2024

Принята к публикации 24.11.2024

References

1. 中华留学教育史录 (1949 年以后). (2020) [A History of Chinese Overseas Education (after 1949)] / 李滔主编. 北京: 高等教育出版社, 230页. (In Chin.).
2. 姜晓燕. (2019). 中俄教育合作现状与愿景 [Jiang Xiaoyan. Current Status and Vision of Sino-Russian Educational Cooperation]. “光明日”. 13.06.2019. Available at: https://news.gmw.cn/2019-06/13/content_32915079.htm (accessed 25.06.2024). (In Chin.).
3. Efremova, L.I. (2018). [The Mechanism of Regular Meetings of the Heads Of Government of Russia and China in the Service of Developing Educational Cooperation Between the Two Countries]. *Post-sovetskie issledovaniya = Post-Soviet Studies*. Vol. 1, no. 8, pp. 784-790. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36668270_91508614.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Mishakova, A.N. (2022). [Regulatory and Legal Foundations of Russian-Chinese Interaction in the Field of Education]. *Normativno-pravovye osnovaniya rossijsko-kitajskogo vzaimodejstviya v oblasti obrazovaniya = Education and Law*. No. 2, pp. 256-260, doi: 10.24412/2076-1503-2022-2-256-260 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Li, Jumin, Skurko, E.V. (2020). [From the “Language Barrier” to the “Language Bridge”: The Foundations of Legal Policy for the Development of International Cooperation in Science, Culture, and Education in China and Russia]. *Pravovaja politika i pravovaja zhizn' = Legal Policy and Legal Life*. No. 3, pp. 28-35. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44403681_58192574.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Efremova, L.I. (2017). [On Russian-Chinese Cooperation in the Field of Education]. *Vestnik RUDN. Serija: Mezhdunarodnye otnosheniya = Bulletin of RUDN. Series: International Relations*. Vol. 17, no. 4, pp. 857-865. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30736358_52048470.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Tereshhenko, T.M., Pravdikova, A.V. [Experience of Implementation and Realization of Joint Russian-Chinese Educational Programs]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 10, pp. 38-42. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_27330795_15413186.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Van, Li, Baranova, I.I. (2017). [Joint Educational Programs of Chinese Universities and Russian Universities: Status, Trends and Prospects]. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshestvennyye nauki = Scientific and Technical Statements of SPbSPU. Humanities and social sciences*. Vol. 8, no. 1, pp. 134-141. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29333394> (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Guruleva, T.L. (2018). [Joint Educational Programs of Russia and China: Status and Problems of Implementation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 93-103. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36590311_76591927.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).

10. Krasnova, G.A. (2016). [Network Interaction of Universities: Comparative Analysis of Approaches to the Implementation of Joint Educational Programs in China and Russia]. *Vestnik RUDN. Serija: Informatizacija obrazovanija = Bulletin of RUDN. Series: Informatization of Education*. No. 3, pp. 123-130. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26674351_65650918.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Filippov, V.M., Krasnova, G.A., Sjul'kova, N.V. (2012). [On the State and Prospects of International Network Interaction of Russian Universities in the Implementation of Educational Programs in Various Regions of the World (Europe, CIS, SCO, APEC)]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 2, pp. 7-11. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17841978_55811288.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Filippov, V.M., Sun', Jujhua (2015). [The Role of the University of the Shanghai Cooperation Organization in the Conjugation of Educational Spaces of Eurasia]. *Gosudarstvennaja sluzhba = Public Service*. No. 6 (98), pp. 15-17. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_25070227_53009774.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Efremova, L.I., Fedorov, R.G. (2017). [10 Years of the University of the Shanghai Cooperation Organization: Main Results of the Work]. *Vestnik RUDN. Serija: Vseobshhaja istorija = Bulletin of RUDN. Series: General History*. Vol. 9, no. 4, pp. 363-369. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_32615368_73095528.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
14. U, Jujjao. (2020). [The Role of the SCO University in Humanitarian Cooperation between Russia and China]. *Genesis: istoricheskie issledovaniya = Genesis: Historical Research*. No. 5, pp. 28-40. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32832 (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Vlasov, A.A., Dan, V., Shtykov, N.G. (2018). [International Cooperation between Russia and China in the Field of Education (Experience of Creating a New University Model that Meets International Standards)]. *Evrazijskaja advokatura = Eurasian Advocacy*. No. 5 (36), pp. 113-117. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36573101_65492989.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Guruleva, T.L., Bedareva, N.I. (2019). [Cooperation between Russia and China in the Field of Creating Network Universities and Joint Educational Institutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 108-123. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_37281737_74726998.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Korshunov, S.V., Kuznecov, M.V., Timofeev, V.B. (2015). [Association of Technical Universities of Russia and China – A New Instrument of International Cooperation in the Field of Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 97-104. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23420167_94124734.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Sotnikova, V.M. (2024). [Prospects for Cultural Interaction Between Russia and China in the Field of Higher Education in the 21st Century]. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta = Bulletin of the Maikop State Technological University*. No. 16/2, pp. 40-50. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_68625780_62507455.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Sun', Hajli. (2023). [Modern Directions of Cooperation Between Universities of Russia and China]. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie, lichnost', obshhestvo = Bulletin of the Buryat State University. Education, Personality, Society*. No. 1, pp. 73-80. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_54760228_19568765.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).

20. Van, Sjaobo, Chzhu, Inli. (2022). [Cooperation between China and Russia in Higher Education in the New Era: Opportunities, Problems, and Research]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie = Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education*. No.1. pp. 89-99. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_48631194_39563882.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
21. Chjen, Jen'cin. (2012). [Problems of International Integration in Higher Education on the Example of Cooperation Between Universities in China and Russia]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta = Bulletin of the Irkutsk State Linguistic University*. Pp. 142-144. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18689409_41472756.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
22. In', Zhuj. (2023). [Cooperation between China and Russia in the Field of Digital Education in Higher Education and Its Features]. *Stolypinskij vestnik = Stolypinsky Vestnik*. No. 9, pp. 4693-4699. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54625027> (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
23. Tihonova, A.A., Simonenko, O.A. (2024). [Problems of Cooperation Between Border Regions of Russia and China in the Field of Higher Education on the Example of Khabarovsk Krai and Heilongjiang Province]. *Periferija. Zburnal issledovanija nestolichnyh prostranstv = Periphery. Journal of the Study of Non-Capital Spaces*. No. 3 (4), pp. 40-49. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_68005886_43966653.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
24. Njan', Sjuezhuj. (2022). [The State and Prospects of Cooperation Between the Russian Far East and China in the Field of Education]. *Aziatsko-Tibookeanskiy region: jekonomika, politika, parvo = Asia-Pacific Region: Economics, Politics, Law*. Vol. 24, no. 4, pp. 81-90. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_50251604_33425271.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
25. Chzhou, Sumen. (2024). [Chinese-Russian Cooperation in Higher Education in the Context of the "One Belt, One Road"]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No. 3 (138), pp. 32-39. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_67980344_24251687.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Se, Fjenlin, Valeev, R.M. (2022). [Traditions and Legacy of University Cooperation between Northeast China and the Russian Far East in 1990-2022]. *Nasledie i sovremennost' = Heritage and Modernity*. Vol. 5, no. 4, pp. 339-352. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_50156785_84529549.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
27. Grevceva, G.Ja. (2017). [Cooperation between Russia and China in the Field of Education]. *Vestnik JuUrGU. Serija "Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki" = Bulletin of SUSU. Series "Education. Pedagogical Sciences"*. Vol. 9, no. 2, pp. 43-52. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29221233_55231759.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
28. Medjanik, E.I. (2016). [Joint Projects in the Field of Education as an Innovative Form of Cooperation Between Russia and China in the 21st Century]. *Vestnik RUDN, serija Mezhdunarodnye otnosbenija = Bulletin of RUDN, International Relations Series*. Vol.16, no. 1, pp. 54-64. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26126408_57387826.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
29. Guruleva, T.L. (2018). *Sistema obrazovaniya Kitajskoj Narodnoj Respubliki i rossijsko-kitajskoe obrazovatel'noe sotrudnichestvo* [The Education System of the People's Republic of China and Russian-Chinese Educational Cooperation]. Moscow: VKN Publishing house, 2018. 462 p. ISBN: 978-5-907086-14-2. (In Russ.).

30. Guruleva, T.L. (2020). [Universities of the People's Republic of China: Current State and Strategy of Global Development until 2035]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4. Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya = Science Journal of VolSU. History. Area Studies. International Relations*. Vol. 25, no. 2, pp. 185-197. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_43064452_99286935.pdf (accessed 25.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
31. 许宏, 冉甜. (2024) 中俄教育合作: 历史、现状与展望 [Xu Hong, Ran Tian. Sino-Russian Educational Cooperation: History, Current Situation and Prospects]. *俄罗斯研究*, 第 1 期. 第 64-84 页
32. Adams, O.Yu., Afonina, L.A., Bazhenova, E.S., Borodich, V.F., Vinogradov, A.V. et al. (2022) *Sovremennoe kitajskoe gosudarstvo. Tom 1. Osnovnye instituty gosudarstvennoj vlasti i upravleniya* [Modern Chinese State. Volume 1. Basic Institutions of State Power and Management]. Moscow: Russian Academy of Sciences, 904 p. ISBN: 978-5-907366-55-8. (In Russ.).

*The paper was submitted 15.09.2024
Accepted for publication 24.11.2024*

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 2,825; показатель Science Index-2022 – 9,149

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

SCUPUS	
Vysshee Obrazovanie v Rossii	
Q1	Philosophy
Q2	Sociology and Political Science
Q3	Education



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

Востребованность и статус учёной степени на неакадемическом рынке труда: региональный кейс

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-151-167

Иванченко Ольга Сергеевна – д-р социол. наук, доцент, профессор кафедры «Социальные и гуманитарные науки», ORCID: 0000-0002-0173-1804; Researcher ID: Y-8961-2019, Scopus ID: 56669747300, olga.ivanchenko1509@mail.ru

Сыч Виталий Вадимович – старший преподаватель кафедры «Социальные и гуманитарные науки», ORCID: 0000-0001-5837-4767, Scopus ID: 57331091800, sychvv@mail.ru
Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) им. М.И. Платова, Новочеркасск, Россия
Адрес: 346428, г. Новочеркасск, Ростовская область, ул. Просвещения, 132

Аннотация. Вопросы технологического лидерства и инновационного развития актуализировали запрос на высококвалифицированные кадры, которые в последнее время ассоциируются с обладателями учёной степени. В академической сфере учёная степень является свидетелем профессионального статуса и неотъемлемым атрибутом профессионального развития и продвижения. Целесообразность и значимость учёной степени на неакадемическом рынке неоднозначна. Цель данной статьи – исследовать мнение и оценки представителей неакадемической сферы о востребованности остепенённых сотрудников и о статусе учёной степени вне академического рынка труда. Исследование проведено с использованием метода полуструктурированного интервью с работодателями и представителями семи предприятий юга России в отраслях машиностроения, металлообработки, чёрной металлургии и IT-сферы (n = 13). В результате исследования установлено следующее: при трудоустройстве учёная степень не даёт конкурентных преимуществ соискателю; учёная степень на неакадемическом рынке труда не имеет ценностного значения, не способствует продвижению и занятию более высокой позиции на предприятии; учёная степень и наличие в штате остепенённых сотрудников рассматриваются как имиджево-статусный и репутационный капитал предприятия; у работодателей сформированы стереотипы в отношении научных сотрудников, которые связаны как с индивидуально-личностной организацией трудового процесса, так и совместимостью научно-творческого и производственного процесса; в неакадемическом секторе отсутствует кадровая стратегия по работе с такими сотрудниками и система их стимулирования. Авторы приходят к выводу, что востребованность учёной степени на неакадемическом рынке труда продиктована в большей мере политическим запросом, связанным с убеждением, что технологический и инновационный прорывы смогут обеспечить высококвалифицированные остепенённые кадры. Авторы акцентируют внимание на возможных рисках, связанных с массовизацией обладателей учёных степеней,

которая может привести к размыванию академической культуры и потере идентичности научного сообщества.

Ключевые слова: учёная степень, неакадемический рынок труда, востребованность, статус, престиж, высококвалифицированные кадры, обладатели учёной степени, академическая культура, научное сообщество

Для цитирования: Иванченко О.С., Сыч В.В. Востребованность и статус учёной степени на неакадемическом рынке труда: региональный кейс // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 151–167. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-151-167

Demand and Status of a Scientific Degree in the Non-Academic Labour Market: Regional Case

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-151-167

Olga S. Ivanchenko – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Professor of the Department of Social Sciences and Humanities, ORCID: 0000-0002-0173-1804; Researcher ID: Y-8961-2019, Scopus ID: 56669747300, olga.ivanchenko1509@mail.ru

Vitaly V. Sych – Senior Lecturer of the Department of Social Sciences and Humanities, ORCID: 0000-0001-5837-4767, Scopus ID: 57331091800, sychvv@mail.ru

M.I. Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI), Novocherkassk, Russia

Address: 132, Prosvescheniya str., 346428 Novocherkassk, Rostov region, Russian Federation

Abstract. Technological leadership and innovation-driven growth have actualized the request for highly qualified personnel, which have recently been associated with holders of a scientific degree. In the academic field, a scientific degree is a testimony to the occupational status and an integral feature of professional growth and advancement. The reasonableness and significance of a scientific degree in the non-academic market are ambiguous. The purpose of this article is to investigate the opinion and assessments of the non-academic sphere representatives about the demand for the employees with a scientific degree and the status of a scientific degree outside the academic labour market. The research was conducted using the method of semi-structured interview with employers and representatives of seven enterprises in the south of Russia in the machine engineering, metalworking, ferrous metallurgy and IT sectors ($n = 13$). As a result of the study it was established that: in employment a scientific degree does not give competitive advantages to the applicant; a scientific degree has no value in the non-academic labour market, does not contribute to the advancement and occupation of a higher position in the enterprise; a scientific degree and the presence of employees with a scientific degree in the staff are considered as image-building, status marker and reputation capital of the enterprise; employers have stereotypes regarding scientific employees, which are associated both with the individual organization of labour processes and the compatibility of the scientific, creative and production process; the non-academic sector lacks a human resources strategy for dealing with such employees and a system of their incentives. The authors conclude that the demand for a scientific degree in the non-academic labour market is caused largely by a political request related with the belief that technological and innovative breakthroughs can provide highly qualified personnel with a scientific degree. The authors focus on the probable risks associated with

the massification of degree holders, that can lead to a blurring of academic culture and loss of identity of the scientific community.

Keywords: scientific degree, non-academic labour market, demand, status, prestige, highly qualified personnel, PhD holders, academic culture, scientific community

Cite as: Ivanchenko, O.S., Sych, V.V. (2025). Demand and Status of a Scientific Degree in the Non-Academic Labour Market: Regional Case. *Vysshee obrazovanie v Rossii= Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp.151-167, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-151-167 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Ускоряющееся технологическое развитие, переход к экономике, основанной на знаниях, развитии наукоёмкого производства и услуг, повышении наукоёмкости ВВП, расширении фронта научно-технических исследований, ускорении темпов исследований, модернизации низкотехнологического сектора промышленности и предоставляемых услуг, «встраивание» традиционных отраслей в структуру «нового технологического уклада» и «новой экономики», развитие «экономики знаний», конкуренция за научно-технологическое и инновационное лидерство задали мощный запрос на высококвалифицированные кадры. При этом единый подход к определению высококвалифицированных кадров в отечественном и международном сообществе отсутствует¹. Критериями принадлежности к данной категории чаще всего выступают: уровень образования, специализация, деятельность в области исследований и разработок. Также в качестве квалификационного свидетельства таких кадров стали активно рассматривать учёную степень [1]. Произошло смещение акцента с воспроизводства специалистов с дипломом о высшем образовании на воспроизводство обладателей учёных степеней, увеличение численности которых, в пред-

ставлении политических структур, может привести к технологическому прорыву. Такое смещение акцентов может привести к изменению восприятия статуса учёной степени на рынке труда.

Наличие учёной степени свидетельствует, прежде всего, о научном статусе в академическом сообществе, даёт полноценное право на преподавательскую и исследовательскую деятельность и является обязательным атрибутом дальнейшего развития академической карьеры.

Статус учёной степени на неакадемическом рынке труда до недавнего времени не имел явных преимуществ и его целесообразность вызывала сомнения. Однако актуализация вопросов технологического лидерства и инновационного развития в политической повестке многих стран определила стратегическое значение воспроизводства высококвалифицированных кадров, способных обеспечить глобальную экономическую и технологическую конкуренции, что сделало неакадемический рынок труда альтернативным и конкурентным, где постоянно растёт численность остепенённых соискателей [2].

Увеличение контингента выпускников аспирантского (докторантского) образования обострило не только конкурентную борьбу за трудоустройство [3], но и проблемы

¹ OESD. The measurement of scientific and technological activities manual on the measurement of human resources devoted to S&T. Paris: Canberra manual, 1995. 111 p. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264065581-en> (дата обращения 30.08.2024).

OECD. Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities. Paris: OECD Publishing, 2015. 402 p. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/frascati-manual-2015_9789264239012-en (дата обращения 30.08.2024).

интеграции и адаптации обладателей учёных степеней в производственный процесс² [4], противоречия системы ценностей рабочей силы и потребностей за пределами академического мира [5], мотивов и представлений в академическом и неакадемическом круге [6], разные подходы к системе оценки профессиональных достижений [7], ориентации работодателей неакадемического сектора на опыт, а не на исследовательские компетенции [8], чрезмерную квалификацию и недостаточное использование исследовательских навыков [9], актуальность аспирантской подготовки для разных рынков труда [10]. Одна из причин появления указанных проблем – это формирование запроса на высококвалифицированные кадры «сверху», а не со стороны потенциальных работодателей вне академического мира, представителей производственного неакадемического сектора. Нуждаются ли они в сотрудниках с учёной степенью и исследовательских компетенциях? Представляет ли ценность учёная степень на неакадемическом рынке труда?

В научном дискурсе практически отсутствуют работы, посвящённые исследованию ключевых акторов данных процессов – представителей производственного высокотехнологического сектора, работодателей неакадемической сферы. Исключение составляет лишь ограниченное количество работ, акцентирующих внимание на мнении и стереотипах работодателей неакадемической сферы о соискателях с учёной степе-

нью³ [11], восприятию остепенённых сотрудников неакадемическим рынком труда [12]. В России данная тематика получила свой импульс к обсуждению и развитию на II Конгрессе молодых учёных в 2022 г.⁴

Обозначенный круг вопросов определил цель данной статьи – исследовать востребованность остепенённых сотрудников и статус учёной степени на неакадемическом рынке труда.

Методология и дизайн исследования

Исследование опирается на теорию капитала П. Бурдьё [13], которая позволила изучить учёную степень как ценностный ресурс – капитал. В соответствии с теорией П. Бурдьё, капитал обладает такими свойствами как ликвидность – способность к обмену на ресурсы (прежде всего, денежные) и конвертация – способность к переходу между различными его формами (экономическими, культурными, символическими, социальными). В рамках данного исследования учёная степень на рынке труда рассматривается как квалификационное отличие, критерий профессионально признанного мастерства, определяющего статусную позицию своего обладателя в социально-профессиональной системе, имеет свою стоимость и обеспечивает взаимную конвертацию различных форм капитала.

Исследовательская проблема обусловлена образовавшимся противоречием между сформировавшимся запросом на высококвалифицированные остепенённые кадры со

² The impact of doctoral careers. CFE research. 2014. Final Report. URL: <https://www.ncub.co.uk/insight/the-impact-of-doctoral-careers/> (дата обращения 22.09.2024); Euraxind. Literature review of employers' needs in enhancing sectoral mobility. 2016. URL: https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/euraxind_lit_review_employer_needs.pdf (дата обращения 22.09.2024).

³ Raddon A., Sung J. The Career Choices and Impact of PhD Graduates in the UK: A Synthesis Review. Centre for Labour Market Studies (CLMS), University of Leicester. 2009. URL: https://www.academia.edu/1135203/The_Career_Choices_and_Impact_of_PhD_Graduates_in_the_UK_A_Synthesis (дата обращения 20.09.2024); Wille L., Legrand V., Mortier A., Levecque K. PhD holders through the eyes of non-academic employers: A state-of-the-art literature review. 2020. Ecom brief 32. Ghent: ECOOM. URL: <https://biblio.ugent.be/publication/01H6BKP5N4735GHVKKEWY09WF> (дата обращения 20.09.2024).

⁴ Сессия на II Конгрессе молодых учёных в декабре 2022 года «Зачем производству научные сотрудники?». URL: <https://roscongress.org/sessions/kmu-2022-zachem-proizvodstvu-nauchnye-sotrudniki/translation/#> (дата обращения 22.08.2024).

стороны правительственных структур, которые создают и развивают институциональные условия для подготовки и аттестации таких кадров, и слабым запросом со стороны неакадемического рынка труда.

Достижение поставленной цели данной статьи осуществляется путём исследования мнения работодателей неакадемического рынка труда о ценности и статусе учёной степени. Были сформированы следующие исследовательские вопросы:

Статус и ценность учёной степени на неакадемическом рынке труда.

1. Имеет ли конкурентные преимущества учёная степень на неакадемическом рынке труда?

2. Занимают ли сотрудники с учёной степенью более высокие позиции в организации?

3. Каково отношение и восприятие работодателями неакадемического сектора остепенённых сотрудников и соискателей?

Востребованность компетенций на неакадемическом рынке труда.

1. Востребованы ли исследовательские компетенции? Какие компетенции востребованы неакадемическим рынком?

2. Существуют ли отличия между сотрудниками со степенью и без?

Ориентация на поддержку и стимулирование сотрудников с учёной степенью.

1. Существуют ли инструменты поддержки сотрудников с учёной степенью?

2. Готовы ли работодатели поддерживать стремление своих сотрудников на соискание учёной степени?

В данном исследовании под неакадемическим рынком труда понимается производственный, промышленный высокотехно-

логический сектор, в том числе компании, занимающиеся разработкой и сопровождением программных продуктов (IT-компаний) различных форм собственности.

Исследование базируется на качественных данных, полученных методом полуструктурированного интервью, организация и проведение которого включали три этапа.

На первом этапе в соответствии с национальным докладом Высотехнологического бизнеса в регионах России, все регионы разделяются на несколько групп по соотношению их доли в ресурсах высокотехнологического бизнеса (капитал, кадры, инфраструктура и т. д.) и доле в результатах высокотехнологического бизнеса (выпуск, экспорт, налоги и т. д.)⁵. Сбор эмпирической информации производился на территории Ростовской области, которая относится к категории «средние центры несырьевого роста (ЗС)», характеризующейся средней долей в ресурсах и результатах, относительно благоприятными условиями; вклад высокотехнологического бизнеса регионов данной категории в высокотехнологический сектор России превышает 1%.

На втором этапе производился отбор предприятий, масштаб деятельности которых соответствовал тенденциям внедрения и потребности в научных и научно-технологических инновациях. Для подтверждения масштаба компании был использован рейтинг производственных компаний Юга России⁶ по состоянию на 2020 г. В исследование включались компании из указанного рейтинга. Дополнительно также использовался рейтинг 100 крупнейших IT-компаний ЮФО⁷. С целью снижения «тенденциозности» при выборе компании учитывалась не

⁵ Национальный доклад. Высотехнологичный бизнес в регионах России / под ред. С. П. Земцова М.: РАНХиГС, АИРР, 2020. Вып. 3. 100 с. ISBN: 978-5-85006-214-9.

⁶ Эксперт ЮГ. 100 крупнейших производственных компаний юга России по итогам 2020 года. Данные за 2020 год. URL: <https://expertsouth.ru/ratings/krupnejshie-kompanii/100-krupneyshikh-proizvodstvennykh-kompaniy-yuga-rossii-po-itogam-2020-goda/> (дата обращения: 20.12.2023).

⁷ Эксперт ЮГ. 100 крупнейших ИТ-компаний ЮФО по итогам 2022 г. Данные за 2022 год. URL: <https://expertsouth.ru/ratings/krupnejshie-kompanii/100-krupneyshikh-it-kompaniy-yufo-po-itogakh-2022-goda/> (дата обращения: 20.12.2023).

только отрасль, но и основной вид деятельности компании. В итоге было отобрано семь предприятий, функционирующих в таких отраслях, как машиностроение, металлообработка, чёрная металлургия и IT-сфера.

На третьем этапе формировались группы экспертов для включения в опрос. Оценка уровня компетентности строилась как на методе самооценки, так и на предварительном оценивании. Предварительное оценивание производилось на основании информации из открытых источников данных (сайты компаний и предприятий). К экспертам выдвигались следующие требования: работа на руководящей должности на предприятии, в компетенции которой входит принятие решений о трудоустройстве, и стаж работы. Было проведено 13 интервью с экспертами.

Ввиду отсутствия статистических данных о численности сотрудников с учёными степенями на предприятиях, отобранных для опроса, не проводилась рандомизация по наличию/отсутствию в штате сотрудников с учёной степенью.

Исследовательская гипотеза была сформулирована следующим образом: производственный сектор ориентирован на привлечение не столько научных кадров с научными регалиями и статусом, сколько кадров, способных эффективно решать производственные задачи.

Исследование проводилось в феврале 2024 г.

Анализ полученных данных осуществлялся методом тематического анализа. Принцип кодирования реализовывался в индуктивной логике.

Результаты исследования

Одним из первых вопросов, адресованных экспертам, был вопрос, связанный с определением статуса учёной степени на неакадемическом рынке труда – *является ли учёная степень свидетельством профессионального статуса и конкурентным преимуществом перед другими соискателями?*

Критерии конкурентного преимущества соискателей на неакадемическом рынке труда. В качестве ключевых критериев при отборе соискателей эксперты акцентируют внимание на личностно-деловых качествах соискателей: *«наши сотрудники не занимаются исключительно проектированием, они ведут конкретное направление, проект, узел, что требует коммуникативных, организаторских качеств, то есть управленческих качеств во всём многообразии»* (главный конструктор по машине, стаж работы 16 лет); *«все идеи необходимо отстаивать у руководства, доказывать их жизнеспособность»* (начальник конструкторского бюро, стаж работы 11 лет); *«“нежным” натурам в нашей среде не выжить»* (директор технического центра, стаж работы 14 лет).

В опыте работы (трудовом стаже) соискателя *«всегда учитываю, сколько лет проработал на производстве, на каких предприятиях, в каких должностях, с какой должности начинал»* (главный инженер проекта, стаж работы 17 лет); *«опыт есть опыт, и от учёной степени он не зависит»* (главный инженер, стаж работы 22 года); *«можно быть кандидатом наук и при этом ни фразу не видеть производственный процесс вживую»* (начальник испытательного цеха, стаж работы 11 лет).

Учёная степень как профессиональный статус, по мнению экспертов, на неакадемическом рынке труда не имеет ключевого значения, а у её обладателей отсутствует приоритет перед другими соискателями: *«... при собеседовании мы даём соискателю задачу «с подковыжкой». Если он её решает – добро пожаловать. И не имеет значения – есть у него учёная степень или нет»* (начальник производственного сектора, стаж работы 7 лет); *«наличие или отсутствие учёной степени для нас не играет никакой роли»* (начальник отдела управления персоналом, стаж работы 7 лет); *«учёная степень не является приоритетом»* (начальник отдела испытаний, стаж работы 8 лет); *«мы*

учитываем наличие учёной степени как определённый показатель и достижение, но это не является определяющим фактором» (директор по развитию и обучению персонала, стаж работы 12 лет).

При этом представители неакадемического рынка труда в качестве профессионального достижения, которое даёт вес при трудоустройстве и конкурентные преимущества, рассматривают патент (патент на изобретение, патент на полезную модель, промышленный образец): *«наличие патента для нас уже серьёзный аргумент»* (начальник испытательного цеха, стаж работы 11 лет); *«выбирая между претендентом с учёной степенью и с патентом – выберу соискателя с наличием патента»* (начальник конструкторского бюро, стаж работы 11 лет); *«для меня патент – это и реальный показатель не только технического творчества, но и логического практического результата»* (главный инженер проекта, стаж работы 17 лет).

Отношение к остепенённым сотрудникам и статусу учёной степени и их восприятие. Опрошенные эксперты воспринимают наличие учёной степени в большей мере как личностную характеристику соискателя, а не профессиональную: *«учёная степень свидетельствует о целеустремлённости человека»* (начальник сервисной службы, стаж работы 10 лет); *«способности доводить начатое дело до конца»* (директор IT-службы, стаж работы 13 лет); *«твёрдости в своих решениях»* (начальник производственного сектора, стаж работы 7 лет).

К наличию учёной степени как профессионально-статусной характеристики соискателя эксперты достаточно равнодушны: *«Наличие учёной степени говорит об исследовательских компетенциях, а мы не ищем чистого исследователя, нам необходим сотрудник с более широкими обязанностями – управленческими, коммуникационными, маркетинговыми»* (начальник экспериментального цеха, стаж работы 18 лет).

Наличие учёной степени в восприятии опрошенных экспертов ассоциируется с данью моде и престижем: *«сейчас модно быть с учёной степенью»* (главный инженер проекта, стаж работы 17 лет); *«престижно, когда на твоей визитке указана учёная степень»* (начальник испытательного цеха, стаж работы 11 лет); *«учёная степень сотрудника – это репутация и престиж предприятия»* (начальник отдела управления персоналом, стаж работы 7 лет).

Стереотипы в отношении соискателей и сотрудников с учёной степенью. Во мнениях и суждениях представителей неакадемического рынка труда доминируют стереотипы, связанные с актуальностью (востребованностью) научных исследований (темами диссертационных исследований), производственным процессом, спецификой и организацией научного и производственного труда. Анализ мнений экспертов позволил выделить три стереотипа.

Первый стереотип связан с изолированностью научных исследований от реального производственного сектора: *«Учёная степень не является критерием высочайшего профессионализма. Даже если тема научной работы имеет нашу профильность, это не означает, что описанные идеи могут быть внедрены. Я знаю, что для защиты диссертации необходим акт внедрения. Акт подписан, но дальнейшая судьба внедрения уже никого не интересует, ни соискателя, ни завод»* (директор технического центра, стаж работы 14 лет); *«Я знакомился с несколькими диссертационными идеями, но для практического применения они имеют низкий потенциал внедрения и, по сути, отсутствует выход на практическую плоскость»* (главный инженер проекта, стаж работы 17 лет).

Второй стереотип связан с отсутствием чувства тайминга, который проявляется на двух уровнях:

– в индивидуально-личностном планировании сотрудника: *«Техническое проектирование в производственном процессе име-*

ет жёсткие временные рамки. Нам нужно к конкретному сроку иметь сто процентов работающее решение. У научных сотрудников с этим проблемы. Они не чувствуют эту временную жёсткость. Как правило, у них к обозначенному сроку есть несколько вариантов решения, что само по себе хорошо. Но эти варианты требуют проверки, которую не учитывали при планировании» (начальник производственного сектора, стаж работы 7 лет).

– в общей специфике планирования и реализации производственных задач: *«Мне кажется, у учёных и производственников принципиально разный подход к решению поставленной задачи. Для нас – это, прежде всего, время и деньги. Нет у нас времени на долгие поиски, размышления, обсуждения. У учёных всё более пролонгировано, необходимо время подумать. У нас всё жёстко – сроки, деньги, проекты. Занятие наукой и производственный процесс – это разные вещи, это люди с разных планет. Хочу сказать, что у нас был опыт взаимодействия с научными сотрудниками. Идеи они классные предлагают, но в условиях нашего производства они не реализуемые»* (начальник производственного сектора, стаж работы 7 лет).

Третий стереотип связан с несовместимостью творческого и производственного процессов: *«мы не свободные художники»* (начальник сервисной службы, стаж работы 10 лет); *«идей много, но реальные возможности внедрения ограничены»* (начальник экспериментального цеха, стаж работы 18 лет); *«чаще всего предложенные идеи несут серьёзные финансовые вливания, а выхлоп от идеи минимальный»* (начальник производственного сектора, стаж работы 7 лет); *«у представителей науки «невинный» взгляд на систему функционирования, они не думают, что мы действуем в рамках технической, экономической, бюрократической систем»* (начальник конструкторского бюро, стаж работы 11 лет).

Решение производственных задач. Эксперты сходятся во мнении, что наличие или

отсутствие учёной степени не влияет на производительность труда: *«производственный процесс и наличие учёной степени – не связанные друг с другом вещи»* (начальник отдела испытаний, стаж работы 8 лет); *«уверен, что на производительность наличие или отсутствие учёной степени никак не влияет»* (главный инженер проекта, стаж работы 17 лет).

При этом опрошенные руководители, в чьём подчинении есть сотрудники с учёной степенью, выделяют их преимущества, которые проявляются в следующих качествах:

– аналитические компетенции: *«у меня в подчинении есть сотрудник с учёной степенью; хочу сказать, что он может генерировать нестандартные решения, находить методы, широко поставить задачу, что-то такое выдумать, правда иногда это трудно реализуемо в жизни, но идеи хороши, свежие»* (начальник испытательного цеха, стаж работы 11 лет);

– ответственность: *«им можно ставить более сложные комплексные задачи»* (главный конструктор по машине, стаж работы 16 лет);

– самостоятельность: *«могут сформулировать гипотезы, выстроить архитектуру данных»* (директор IT-службы, стаж работы 13 лет); *«имеют экспериментальное мышление»* (начальник экспериментального цеха, стаж работы 18 лет) *«... это ищущие люди»* (начальник конструкторского бюро, стаж работы 11 лет).

Заключительный блок интервью был направлен на исследование готовности финансировать и поддерживать защиту диссертаций штатными сотрудниками. К идее поддержки своих сотрудников в намерении соискания учёной степени опрошенные эксперты относятся сдержанно-нейтрально. С одной стороны, работодатели говорят о том, что не могут запрещать или ограничивать своих сотрудников в таком желании, но высказывают опасения, что работа над диссертационным исследованием будет занимать много времени и это скажется на трудовом процессе.

С другой стороны, они готовы поддерживать такое желание сотрудника, естественно, если тема исследования будет лежать в плоскости интересов предприятия и не в ущерб работе. Беспокойство у производителей вызывают два аспекта: 1) реальная возможность практического применения и внедрения результатов научного труда на предприятии; 2) временные рамки подготовки и защиты диссертационной работы.

Работодатели готовы поддерживать сотрудников в намерении получить учёную степень. В качестве форм поддержки были названы:

– возможность рассмотрения гибкого графика работы: *«можно рассмотреть варианты пересмотра графика работы для возможности написания диссертации»* (директор технического центра, стаж работы 14 лет); *«мы готовы предоставить таким сотрудникам гибкий график работы»* (директор по развитию и обучению персонала, стаж работы 12 лет);

– возможность предоставить инфраструктурную базу предприятия: *«у нас есть экспериментальный цех, его возможности – в распоряжении сотрудников, естественно, после согласования темы, плана, технического задания с вышестоящим руководством»* (начальник испытательного цеха, стаж работы 11 лет).

Представители неакадемической сферы пока не готовы самостоятельно разрабатывать и применять мотивационные и стимулирующие механизмы, направленные на увеличение численности остепенённых сотрудников: *«в нашей практике таких мер не припомню и в планах точно их пока нет»* (директор технического центра, стаж работы 14 лет); *«нет, в ближайшем будущем не планируем»* (директор по развитию и обучению персонала, стаж работы 12 лет); *«даже не задумывались»* (главный инженер проекта, стаж работы 17 лет).

Результаты проведённого исследования, учитывая обозначенные ограничения, позволили восполнить пробел в отсутствии мнения представителей неакадемического рынка труда о востребованности остепенённых сотрудников.

Обсуждение результатов

Востребованность учёной степени на неакадемическом рынке труда

Проведённое исследование позволило определить востребованность и статус учёной степени на неакадемическом рынке труда как слабо конвертируемый капитал, не представляющий ценности как при трудоустройстве, так и в процессе реализации трудовой деятельности. Критерием востребованности и заинтересованности в соискателе для производственного сектора выступает наличие патента как индикатора изобретательских, рационализаторских качеств и компетенций. Производственный сектор ориентирован на решение своих локальных узкопрактических, то есть прикладных проблем и задач, способствующих экономической и производственной эффективности. Опрошенные работодатели утверждают, что синтезирование научно-технических достижений и их внедрение – это принципиально разные процессы. Производством востребованы компетенции, направленные не на генерирование идей, а на воплощение их в жизнь, что подтверждается образовавшимся на рынке труда тренда: «охота не за головами, а охота за руками с головой»⁸.

Востребованность учёной степени на неакадемическом рынке труда имеет два проявления.

1. Как критерий конкурентоспособности на неакадемическом рынке труда – не имеет эмпирического подтверждения. При трудоустройстве для работодателя важное значение имеет опыт работы, личностные и профессиональные качества. Конкурентные преиму-

⁸ ТАСС от 28.02.2024. С высшим образованием и в промышленности: какие специалисты нужны на рынке труда. URL: <https://tass.ru/obschestvo/20094547> (дата обращения: 20.09.2024).

щества при трудоустройстве имеет не учёная степень, а наличие зарегистрированного РИД (результата интеллектуальной деятельности, например, патента). Работодатели особо ценят те качества, формированию которых способствует соискание учёной степени: самостоятельность, ответственность, критическое и аналитическое мышление.

2. Как заинтересованность работодателя в исследовательских компетенциях своих работников (как наличие в штате остепенённых сотрудников, так и содействие в получении учёной степени), который можно рассматривать как имиджевую ценность организации (предприятия).

Полученные данные коррелируют с данными исследований, посвящённых мнению работодателей неакадемической сферы относительно сотрудников с учёной степенью⁹. Их солидарность проявляется в противоречивости ожиданий от навыков и компетенций остепенённых сотрудников [14], наличии стереотипов по отношению к таким сотрудникам [11]. Стоит согласиться с тем, что сотрудники, социализированные в академической среде, вряд ли будут обладать навыками, свойственными другим профессиональным сферам [15].

Исследование показало, что у работодателей неакадемического рынка труда отсутствует кадровая политика для работы с остепенёнными сотрудниками и сотрудниками, нацеленными на соискание учёной степени. Эффективное использование исследовательского потенциала и компетенций остепенённых сотрудников нуждается в соответствующей кадровой стратегии, направленной на развитие системы адаптации и интеграции, снижение эффекта «сверхмерного образования» (*Overeducation*) и «избыточной квалификации» (*Overskilling*) [9].

Статус учёной степени сегодня приобретает элемент атрибутики, который не связан

с профессиональным продвижением, причём как на неакадемическом, так и на академическом рынке труда [16]. Результаты эмпирических исследований свидетельствуют об отсутствии статистически значимого влияния доли сотрудников с учёными степенями на выручку одного занятого, а также о том, что сотрудники с учёной степенью положительно и статистически значимо влияют на выпуск новой продукции на одного занятого [17]. Это может говорить о сформированности и развитости изобретательских, конструкторских компетенций у остепенённых сотрудников и потенциальной востребованности таких сотрудников производственным сектором при эффективно реализованной кадровой политике предприятия.

Следует обратить внимание на выводы рейтинга инновационного развития субъектов Российской Федерации, где научно-технический потенциал субъектов определяется в большей мере по патентной, а не публикационной активности, а также тем, что высокая доля исследователей, имеющих учёную степень, уже не является обязательным и востребованным атрибутом успешности в научно-технической сфере региона [18].

В такой ситуации предполагается целесообразным инициировать дискуссию о статусе учёной степени.

Вопрос о статусе и престиже учёной степени

Традиционно в учёное достоинство воспроизводили кандидатов, многолетним, кропотливым трудом доказавших свои способности и талант к интеллектуальной деятельности и научному творчеству, показавшие широту и глубину мысли. Сегодня соискание учёной степени пытаются рассматривать не как учёное достоинство, а как критерий, определяющий место в профессионально-квалификационной системе в различных отраслях и направлени-

⁹ Gaeta G.L., Lavadera G.L., Pastore F. Much Ado About Nothing? The Wage Effect of Holding a Ph.D. Degree but not a Ph.D. Job Position, IZA Discussion Papers, No. 10051, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, 2016. 35 p. URL: <https://www.econstor.eu/handle/10419/145185> (дата обращения 10.11.2024).

ях, переводя науку и учёных в разряд массовых профессий.

Система высшего образования и науки в нашей стране в последние десятилетия находится в системе постоянных социально-экономических и организационно-структурных реформ, изменивших общественное отношение и статус не только к университетскому диплому, но и к представителям науки и учёным степеням, переведя их из эгалитарного статуса в массовый разряд, вследствие исторических событий постсоветского транзита.

Сегодня активно обсуждается возможность и перспективы диверсификации учёных степеней [19–22], расширение линейки присуждаемых учёных степеней [23; 24], направленной на формирование системы профессиональной квалификации, где учёная степень выступает критерием гарантированного отнесения к категории «высококвалифицированные» кадры.

В зарубежных странах, где функционирует дифференцированная система присуждения учёных степеней, не угасает дискуссия о её статусе. Научным сообществом такие степени не признаются, считаются вторым сортом, подвергаются критике, отмечается низкий методологический уровень таких диссертационных работ [25; 26]. В отечественном общественно-политическом и научном дискурсе идёт активное обсуждение необходимости внедрения подобной системы профессиональных учёных степеней, рассматриваются перспективы и риски реализации [22; 27]. Попытки развития системы профессиональных учёных степеней реализуются в рамках программ дополнительного образования. Однако выдаваемый диплом не эквивалентен учёной степени кандидата или доктора наук, что ограничивает перспективы развития такой системы и не позволяет сформировать статус и престиж профессиональной степени в общественном восприятии. Также в качестве рисков отмечается непризнание таких степеней равнозначно традиционным [28]. При этом не приводится анализ рисков внедрения профессиональ-

ных учёных степеней для научного сообщества, за рамками дискуссии остаётся статус представителей фундаментальной науки, соискателей, уровень подготовки которых соответствует устоявшимся традиционным требованиям, предъявляемым к кандидатам (докторам) наук.

Сформировавшийся приоритет прикладной науки ставит их в неравное положение, где доминирует государственное финансирование, а результаты фундаментальной науки пролонгированы во времени и не всегда имеют коммерческий интерес. Прикладная тематика не носит в полной мере научный характер, имеет узкопрактическое значение конкретного стейкхолдера, препятствует развитию научных школ, заставляя исследователей расплываться на мелкие прикладные задачи [29].

Нивелирование указанных рисков может привести к утрате социокультурных оснований функционирования научного сообщества.

Размывание академической культуры и потеря идентичности

Развернувшаяся дискуссия о трансформации системы аттестации научных и научно-педагогических кадров снижает не только методологическую культуру, но и нивелирует академическую культуру – научный этос (Р. Мертон), как социокультурную основу профессиональной деятельности научного сообщества [30]. Перевод научного знания в финансовую эффективность, доминирование экономической логики и производственных задач делают науку более прикладной и инженерной и не работают с фундаментальными закономерностями [31]. Формирование «новоевропейской интеллектуальной культуры», основанной на тесном переплетении науки, техники и инженерии, влечёт за собой деавтономизацию науки за счёт размывания границ между академической наукой и производством, снижение экспертного статуса учёного, губительных для фундаментальной науки и научного этоса [32]. Трансформация классического

научного этоса, преобладание утилитарных ценностей неизменно приведут к деградации образовательных практик и воспроизводству сходных практик в рамках отраслевой науки, ориентированных на локальные производственные задачи.

Сегодняшний ориентир на массовизацию обладателей учёных степеней, масштабирование учёных¹⁰, дерегуляция профессиональных и трудовых отношений [33] в научной сфере приведёт к обесцениванию их статуса. Такой подход негативным образом скажется на академическом сообществе, которое как экономическая и профессиональная организация сохранило до сегодняшнего дня исторически сложившуюся структурированную статусную систему и специфический социально-профессиональный уклад [34]. В будущем это может привести к утрате субъектности академического сообщества.

Исследования показывают, что сегодня проходят защиты диссертационных исследований соискателей, основным местом работы которых выступают неакадемические организации, соответственно есть соискатели, способные аккумулировать академические и практические навыки, выполнять установленные высокие требования на соискание учёной степени [35] и соответствующие тренду «охота за руками с головой»¹¹. Это даёт им полноценное право не только на присуждение учёной степени, но и справедливое отнесение к интеллектуальной технической (инженерной) элите.

Заключение

В настоящей работе, основанной на данных качественного эмпирического исследования, проведённого среди региональных представителей неакадемического рынка труда, был исследован статус учёной сте-

пени и востребованность остепенённых сотрудников. Данное исследование особенно актуально в контексте дискуссии о развитии национальной системы аттестации научных и научно-педагогических кадров.

Результаты исследования позволили выдвинуть следующие гипотезы.

1. Учёная степень на неакадемическом рынке труда не выступает ценностным ресурсом, конкурентным преимуществом и не наделяет своего обладателя отличительными чертами, способными обеспечить и гарантировать его профессиональный статус и карьерное продвижение.

2. Профессиональная среда неакадемического рынка труда имеет иные подходы к оценке квалификации, профессиональных достижений, а также характер трудовой деятельности и организацию трудового процесса. Поэтому учёная степень на неакадемическом рынке труда не расценивается как профессионально-статусная характеристика и воспринимается как личное достижение её обладателя.

3. Наличие в штате остепенённых сотрудников рассматривается работодателями как имиджево-статусный и репутационный капитал предприятия.

4. Учёная степень на неакадемическом рынке труда обладает слабой ликвидностью по причине отсутствия системы материального поощрения и стимулирования, кадровой политики и стратегий в работе с остепенёнными сотрудниками.

Таким образом учёная степень как капитал на неакадемическом рынке характеризуется рисками слабого признания и проблемами легитимации при взаимной конвертации, прежде всего, из культурного и символического в экономический капитал.

Проведённое исследование имеет ряд ограничений, не позволяющих распростра-

¹⁰ Валерий Фальков предложил изменения в систему научной аттестации // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/59495/> (дата обращения: 20.09.2024).

¹¹ ТАСС от 28.02.2024. С высшим образованием и в промышленности: какие специалисты нужны на рынке труда. URL: <https://tass.ru/obschestvo/20094547> (дата обращения 20.09.2024).

нить полученные результаты на весь неакадемический рынок труда. Первое ограничение связано с тем, что выборка качественного исследования не позволяет делать широкие обобщения и выводы о статусе и востребованности учёной степени на всём неакадемическом рынке труда. Второе ограничение связано с территориальным фактором, так как исследование было проведено на территории одного субъекта и характеризует региональную тенденцию востребованности соискателей и сотрудников с учёной степенью. Третье ограничение связано с «тенденциозностью» мнения экспертов, которое свойственно представителям доминирующих отраслей в регионе – машиностроение, металлообработка, чёрная металлургия, IT-сфера.

Несмотря на это, данное исследование является одним из первых в направлении изучения мнения и отношения представителей неакадемического рынка труда о соискателях и сотрудниках с учёной степенью. Полученные результаты позволяют выдвинуть гипотезы, требующие дальнейшей проверки в условиях расширения территориальной и отраслевой локализации исследования.

Литература

1. *Gokkberg L., Sbmato N., Auriol L.* Rethinking the Doctoral Degrees in the Changing Labor Market Context. The Science and Technology Labor Force. Science, Technology and Innovation Studies. Springer, Cham, 2016. P. 1–17. DOI: 10.1007/978-3-319-27210-8_1
2. *Cyranoski D., Gilbert N., Ledford H., Nayar A., Yabia M.* Education: The PhD factory // *Nature*. 2011. Vol. 472. No. 7343. P. 276–279. DOI:10.1038/472276
3. *Enders J.* Research training and careers in transition: a European perspective on the many faces of the PhD // *Studies in Continuing Education*. 2004. Vol. 26. No. 3. P. 419–429. DOI: 10.1080/0158037042000265935
4. *Germain-Alamartine E., Moghadam-Saman S.* Aligning doctoral education with local industrial employers' needs: A comparative case study // *European Planning Studies*. 2020. Vol. 28. No. 2. P. 234–254. DOI:10.1080/09654313.2019.1637401
5. *Haapakorpi A.* Doctorate holders outside the academy in Finland: Academic engagement and industry-specific competence // *Journal of Education and Work*. 2015. Vol. 30. No. 1. P. 1–16. DOI: 10.1080/13639080.2015.1119257
6. *Roach M., Sauermann H.* A taste for science? PhD scientists' academic orientation and self-selection into research careers in industry // *Research Policy*. 2010. Vol. 39. No. 3. P. 422–434. DOI: 10.1016/j.respol.2010.01.004
7. *Borrell-Damian L., Brown T., Dearing A., Font J., Hagen S., et al.* Collaborative doctoral education: University-industry partnerships for enhancing knowledge exchange // *Higher Education Policy*. 2010. Vol. 23. P. 493–514. DOI: 10.1057/hep.2010.20
8. *Gokkberg L., Meissner D., Sbmato N.* Myths and Realities of Highly Qualified Labor and What It Means for PhDs // *Journal of the Knowledge Economy*. 2017. Vol. 8. P. 758–767. DOI: 10.1007/s13132-016-0403-7
9. *Paolo A.D., Mañé, F.* Misusing our talent? Overeducation, overskilling and skill underutilisation among Spanish PhD graduates // *The Economic and Labour Relations Review*. 2016. Vol. 27. No 4. P. 432–452. DOI: 10.1177/1035304616657479
10. *Kyvik S., Olsen T.B.* The relevance of doctoral training in different labour markets // *Journal of Education and Work*. 2012. Vol. 25. No. 2. P. 205–224. DOI: 10.1080/13639080.2010.538376
11. *De Grande H., De Boyser K., Vandevelde K. et al.* From Academia to Industry: Are Doctorate Holders Ready? // *Journal of the Knowledge Economy*. 2014. Vol. 5. P. 538–561. DOI: 10.1007/s13132-014-0192-9
12. *Suomi K., Kuoppakangas P., Kivistö J. et al.* Exploring doctorate holders' perceptions of the non-academic labour market and reputational problems they relate to their employment // *Tertiary Education and Management*. 2020. Vol. 26. P. 397–414. DOI: 10.1007/s11233-020-09061-1
13. *Bourdieu, P.* The Forms of Capital // *Theory and Research for the Sociology of Education*: ed. by J.G. Richardson. Greenwood Press, New York. 1986. URL: https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf (дата обращения 20.09.2024).
14. *Kulkarni M., Lengnick-Hall M.L., Martinez P.G.* Overqualification, mismatched qualification, and hiring decisions: Perceptions of employers // *Personnel Review*. 2015. Vol. 44. No. 4. P. 529–549. DOI: 10.1108/PR-11-2013-0204

15. *Gokkberg L., Meissner D., Sbmтко N.* (2017). Myths and Realities of Highly Qualified Labor and What It Means for PhDs // *Journal of the Knowledge Economy*. 2017. Vol. 8. P. 758–767. DOI: 10.1007/s13132-016-0403-7
16. *Сенаиенко В.С.* О престиже профессии «преподаватель высшей школы», учёных степеней и учёных званий // *Высшее образование в России*. 2017. № 2 (209). С. 36–44. EDN: XWWKVB.
17. *Тесленко В.А., Мельников Р.М.* Перспективы развития индустриальной аспирантуры в России // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 5. С. 157–167. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-157-167
18. Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации / под ред. А.М. Гохберга. М.: НИУ ВШЭ, 2023. Вып. 8. 260 с. ISBN: 978-5-7598-3000-9.
19. *Jones M.* Contemporary trends in professional doctorates // *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 43. No. 5. P. 814–825. DOI: 10.1080/03075079.2018.1438095
20. *Kehm V.M., Freeman R.P.J., Locke W.* Growth and Diversification of Doctoral Education in the United Kingdom // *Doctoral Education for the Knowledge Society*. Knowledge Studies in Higher Education: ed. by J. Shin, V. Kehm, G. Jones. Springer, Cham., 2018. P. 105–121. DOI: 10.1007/978-3-319-89713-4_7
21. *Kehm V.M.* Reforms of Doctoral Education in Europe and Diversification of Types // *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Issues in Higher Education: ed. by S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, T. Carvalho. Palgrave Macmillan, Cham., 2020. P. 85–104. DOI: 10.1007/978-3-030-38046-5_4
22. *Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Гришина Н.С.* Учёные и профессиональные степени в России: по спирали развития // *Высшее образование в России*. 2022. № 12. С. 48–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-48-66
23. *Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И.* Инженерное образование: опыт и перспективы развития в России. СПб.: Политехн. ун-та, 2018. 224 с. ISBN: 978-5-7422-6074-5. EDN: LKHDNS.
24. *Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н.* «Кандидат инженерии» – учёная степень, востребованная временем // *Высшее образование в России*. 2017. № 10 (216). С. 109–121. EDN: ZOWUIZ
25. *Bourne T., Bowden R., Laing S.* Professional doctorates in England // *Studies in Higher Education*. 2001. Vol. 26. No. 1. P. 65–83. DOI: 10.1080/03075070124819
26. *Park C.* New variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2005. Vol. 27. No. 2. P. 189–207. DOI: 10.1080/13600800500120068
27. *Грудцына Л.Ю.* Реформирование системы аттестации научных и научно-педагогических кадров: некоторые предложения // *Государство и право*. 2013. № 3. С. 5–19. EDN: PMDVOT.
28. *Бедный Б.И., Бекова С.К., Рыбаков Н.В., Терентьев Е.А., Ходеева Н.А.* Профессиональная аспирантура: мировой опыт и российский контекст // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 10. С. 9–21. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-9
29. Наука большой страны: советский опыт управления: монография / М.В. Грибовский, И.Г. Дежина, Е.А. Долгова, М.О. Окунева [и др.]; под ред. Е.А. Долговой. М.: РГГУ, 2023. 625 с. ISBN: 978-5-7281-3334-6
30. *Воденко К.В., Иванченко О.С.* Научно-инновационная деятельность российской молодёжи: социокультурные детерминанты и стратегические ориентиры развития. М.: Летний сад, 2020. 148 с. ISBN: 978-5-98856-445-4. EDN: UPNNAS.
31. *Вархотов Т.А.* Технонаука – наука без учёных? // *Эпистемология и философия науки*. 2020. Т. 57. № 1. С. 32–37. DOI: 10.5840/eps20205713
32. *Jamison A.* Turning Engineering Green: Sustainable Development and Engineering Education // *Engineering, Development and Philosophy*. Philosophy of Engineering and Technology. Vol. 11: ed. by S. Christensen, C. Mitcham, B. Li, Y. An. Springer, Dordrecht, 2012. P. 7–21. DOI: 10.1007/978-94-007-5282-5_1
33. Профессиональная культура: опыт социологической рефлексии: под ред. Е. Ярской-Смирновой. Библиотека Журнала исследований социальной политики. М.: ООО «Вариант», 2014. 148с. ISBN: 978-5-00080-014-0.
34. *Соколов М.М.* Несколько замечаний о девальвации учёных степеней: экономико-социологический анализ динамики символов академического статуса // *Экономическая социология*. 2009. № 4.

C. 14–30. URL: https://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208204981/ecsoc_t10_n4.pdf (дата обращения 20.09.2024).

35. Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Ходеева Н.А. К вопросу о востребованности профессиональной аспирантуры в России: анализ дан-

ных о защитах диссертаций в технических науках // Вопросы образования. 2023. № 4. С. 25–54. DOI: 10.17323/vo-2023-16712

Статья поступила в редакцию 04.12.2024

Принята к публикации 10.01.2025

References

- Gokhberg, L., Shmatko, N., Auriol, L. (2016). Rethinking the Doctoral Degrees in the Changing Labor Market Context. In: Gokhberg, L., Shmatko, N., Auriol, L. (Eds). *The Science and Technology Labor Force. Science, Technology and Innovation Studies*. Springer, Cham, pp. 1-17, doi: 10.1007/978-3-319-27210-8_1
- Cyranoski, D., Gilbert, N., Ledford, H., Nayar, A., Yahia, M. (2011). Education: The PhD Factory. *Nature*. Vol. 472, no. 7343, pp. 276–279, doi:10.1038/472276
- Enders, J. (2004). Research Training and Careers in Transition: A European Perspective on the Many Faces of the Ph.D. *Studies in Continuing Education*. Vol. 266, no. 3, pp. 419-429, doi: 10.1080/0158037042000265935
- Germain-Alamartine, E., Moghadam-Saman, S. (2020). Aligning Doctoral Education with Local Industrial Employers' Needs: A Comparative Case Study. *European Planning Studies*. Vol. 28, no. 2, pp. 234-254, doi: 10.1080/09654313.2019.1637401
- Haapakorpi, A. (2015). Doctorate Holders Outside the Academy in Finland: Academic Engagement and Industry-Specific Competence. *Journal of Education and Work*. Vol. 30, no 1, pp. 1-16, doi: 10.1080/13639080.2015.1119257
- Roach, M., Sauermann, H. (2010). A Taste for Science? Phd Scientists' Academic Orientation and Self-Selection into Research Careers in Industry. *Research Policy*. Vol. 39, no. 3, pp. 422-434, doi: 10.1016/j.respol.2010.01.004
- Borrell-Damian, L., Brown, T., Dearing, A., Font, J., Hagen, S., et al. (2010). Collaborative Doctoral Education: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange. *Higher Education Policy*. Vol. 23, pp. 493-514, doi: 10.1057/hep.2010.20
- Gokhberg, L., Meissner, D., Shmatko, N. (2017). Myths and Realities of Highly Qualified Labor and What It Means for PhDs. *Journal of the Knowledge Economy*. Vol. 8, pp. 758-767, doi: 10.1007/s13132-016-0403-7
- Paolo, A.D., Mañé, F. (2016). Misusing Our Talent? Overeducation, Overskilling and Skill Underutilisation Among Spanish PhD Graduates. *The Economic and Labour Relations Review*. Vol. 27, no. 4, pp. 432-452, doi: 10.1177/1035304616657479
- Kyvik, S., Olsen, T.B. (2012). The Relevance of Doctoral Training in Different Labour Markets. *Journal of Education and Work*. Vol. 25, no. 2, pp. 205-224, doi: 10.1080/13639080.2010.538376
- De Grande, H., De Boyser, K., Vandeveld, K. et al. (2014). From Academia to Industry: Are Doctorate Holders Ready? *Journal of the Knowledge Economy*. Vol. 5, pp. 538-561, doi: 10.1007/s13132-014-0192-9
- Suomi, K., Kuoppakangas, P., Kivistö, J. et al. (2020). Exploring Doctorate Holders' Perceptions of the Non-Academic Labour Market and Reputational Problems They Relate to Their Employment. *Tertiary Education and Management*. Vol. 26, pp. 397-414, doi: 10.1007/s11233-020-09061-1
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital In: Richardson J.G. (Eds). *Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, New York. Available at: https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf (accessed 20.09.2024).

14. Kulkarni, M., Lengnick-Hall, M.L., Martinez, P.G. (2015). Overqualification, Mismatched Qualification, and Hiring Decisions: Perceptions of Employers. *Personnel Review*. Vol. 44, no. 4, pp. 529-549, doi: 10.1108/PR-11-2013-0204
15. Gokhberg, L., Meissner, D., Shmatko, N. (2017). Myths and Realities of Highly Qualified Labor and What It Means for PhDs. *Journal of the Knowledge Economy*. Vol. 8, pp. 758-767, doi: 10.1007/s13132-016-0403-7
16. Senashenko, V.S. (2017). On the Prestige of the University Teacher Profession, Postgraduate Academic Degrees and Titles. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2 (209), pp. 36-44. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_28371910_40662515.pdf (accessed 20.09.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Gokhberg, L. (ed.). (2023). *Russian Regional Innovation Scoreboard*. No. 8. Moscow: HSE University, 260 p, ISBN: 978-5-7598-3000-9. (In Russ.).
18. Teslenko, V.A., Melnikov, R.M. (2020). Prospects for Collaborative Industrial Doctoral Education in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 157-167, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-157-167 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Jones, M. (2018). Contemporary Trends in Professional Doctorates. *Studies in Higher Education*. Vol. 43, no. 5, pp. 814-825, doi: 10.1080/03075079.2018.1438095
20. Kehm, B.M., Freeman, R.P.J., Locke, W. (2018). Growth and Diversification of Doctoral Education in the United Kingdom. In: Shin, J., Kehm, B., Jones, G. (Eds). *Doctoral Education for the Knowledge Society. Knowledge Studies in Higher Education*. Springer, Cham. P. 105-121, doi: 10.1007/978-3-319-89713-4_7
21. Kehm, B.M. (2020). Reforms of Doctoral Education in Europe and Diversification of Types. In: Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Geraldo Carvalho, M.T. (Eds.). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, pp. 85-104, doi: 10.1007/978-3-030-38046-5_4
22. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Grishina, N.S. (2022). Scientific and Professional Degrees in Russia: Developing Traditions into the Future. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 48-66, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-48-66 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I. (2018). *Engineering Education: Experience and Prospects of Development in Russia*. St. Petersburg: Polytechnic Univ. Publ., 224 p. ISBN: 978-5-7422-6074-5. (In Russ., abstract in Eng.).
24. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kiseleva, K.N. (2017). The Candidate Engineering Academic Degree Required Now. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 109-121. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_28371910_40662515.pdf (accessed 20.09.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
25. Bourne, T., Bowden, R., Laing, S. (2001). Professional Doctorates in England. *Studies in Higher Education*. Vol. 26, no. 1, pp. 65-83, doi: 10.1080/03075070124819
26. Park, C. (2005). New Variant PhD: The Changing Nature of the Doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 27, no. 2, pp. 189-207, doi: 10.1080/13600800500120068
27. Grudtsyna, L.Yu. (2013). Reforming the System of Attestation of Scientific and Scientific Pedagogical Personnel: Some Proposals. *Gosudarstvo i pravo = State and Law*. No. 3, pp. 5-19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18968704> (accessed 20.09.2024). (In Russ.).
28. Bednyi, B.I., Bekova, S.K., Rybakov, N.V., Terentev, E.A., Khodeeva, N.A. (2021). Professional Doctorates: International Experience and Russian Context. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 9-21, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-9-21 (In Russ., abstract in Eng.).

29. Dolgova, E.A. (ed.). (2023). *Science of a Big Country: the Soviet Governance Experience*. Moscow: RGGU, 625 p. ISBN: 978-5-7281-3334-6. (In Russ., abstract in Eng.).
30. Vodenko, K.V., Ivanchenko, O.S. (2020). *Nauchno-innovacionnaya deyatel'nost' rossijskoj molodezbi: sociokul'turnye determinanty i strategicheskie orientiry razvitiya*. [Scientific and Innovative Activity of Russian Youth: Socio-Cultural Determinants and Strategic Development Guidelines]. Moscow: Letnij Cad Publ., 138 p. ISBN: 978-5-98856-445-4. (In Russ.).
31. Varkhotov, T.A. Technoscience – Science without Scientists? *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology & Philosophy of Science*. 2020. Vol. 57, no. 1, pp. 32-37, doi: 10.5840/eps20205713 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Jamison, A. (2012). Turning Engineering Green: Sustainable Development and Engineering Education. In: Christensen, S., Mitcham, C., Li, B., An, Y. (eds). *Engineering, Development and Philosophy. Philosophy of Engineering and Technology*, Vol. 11. Springer, Dordrecht. pp. 7-21, doi: 10.1007/978-94-007-5282-5_1
33. Professional'naya kul'tura: opyt sociologicheskoy refleksi [Professional Culture: The Experience of Sociological Reflection]. In: Yarskaya-Smirnova E. (ed.). (2014). *Library of the Journal of Social Policy Studies*. Moscow: Variant, 148 p. ISBN 978-5-00080-014-0 (In Russ.).
34. Sokolov, M. M. A few remarks on the devaluation of academic degrees: an economic and sociological analysis of the dynamics of symbols of academic status. *Ekonomicheskaya Sotsiologiya = Journal of Economic Sociology*. 2020. No. 4, pp. 14-30. Available at: https://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208204981/ecsoc_t10_n4.pdf (accessed 20.09.2024) (In Russ.).
35. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Khodeeva, N.A. (2023). On the Question of the Demand for Professional Postgraduate Studies in Russia: Analysis of Data on the Thesis Defenses in Technical Sciences. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 25-54, doi: 10.17323/vo-2023-16712 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 04.12.2024
Accepted for publication 10.01.2025*

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).



**Астраханский ГМУ
вошел в ТОП 400
Национального
агрегированного
рейтинга по версии
портала best-edu.ru**



образовательные программы
Астраханского государственного
медицинского университета
прошли международную аккредитацию
в Национальном центре
профессионально-общественной аккредитации

**Профессионально-общественная аккредитация
элиты российского образования**

РЕКЛАМА



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации



89278886000
аккредитация.pф