

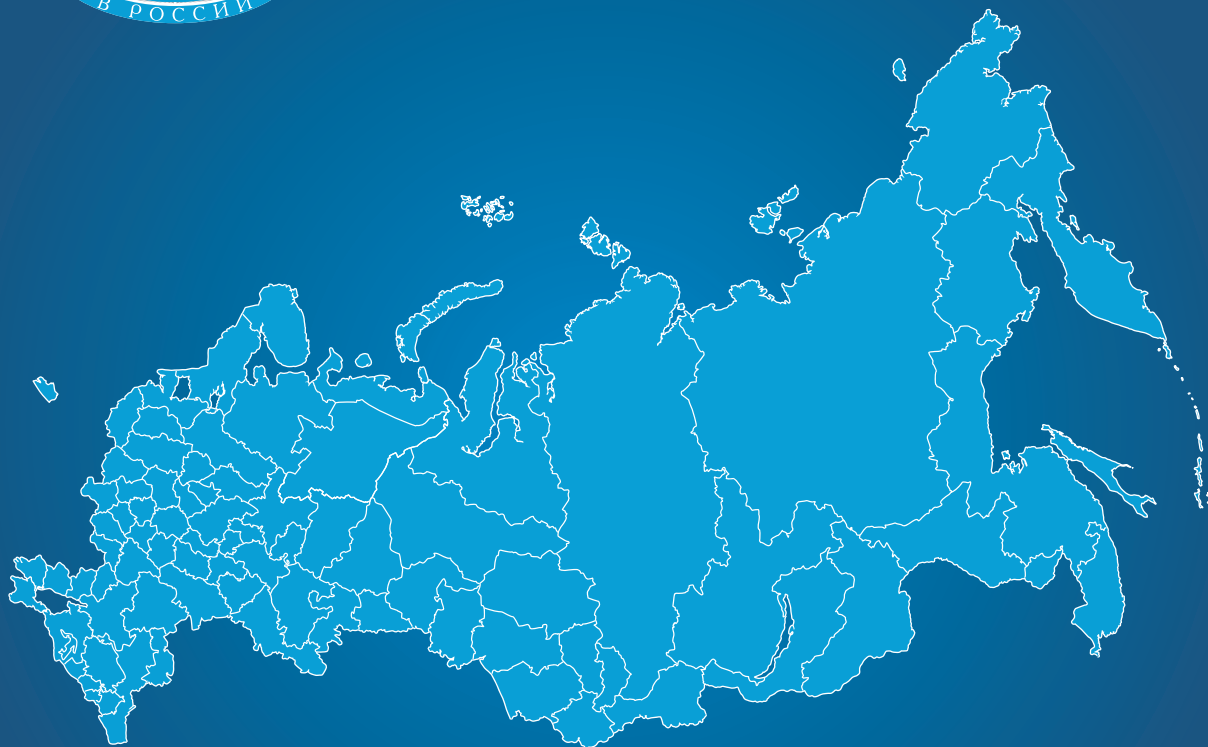
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

2 / 2025

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года



Федеральный интернет-экзамен
для выпускников бакалавриата
и специалитета

НИИ мониторинга
качества образования



bakalavr.i-exam.ru

nii.mko@yandex.ru

8 (8362) 64-16-88

**Внешняя независимая
сертификация выпускников
бакалавриата и специалитета**

ФИЭБ 2025

Вузам

Сертификаты качества

Дают преимущество при
проведении контрольно-
оценочных мероприятий
в рамках системы образования
и учитываются в различных
рейтингах

Студентам

Именные сертификаты

Дают преимущество при
государственной итоговой
аттестации и поступлении
в магистратуру

**1–24
апреля**

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



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

2 / 2025

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

Содержание

Contents 3

КЕЛЛЕР А.В., СУВОРОВ Г.Н., ШАДРИН С.С., КОРШУНОВ И.А.,
ШИРКОВА Н.Н. Передовые инженерные школы: трансфер
компетенций и инноваций в интересах регионального
и отраслевого развития 9–30

АНАНИН Д.П., КОМАРОВ Р.В., РЕМОРЕНКО И.М.
«Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии
использования генеративного искусственного интеллекта
в российском вузе. 31–50

СЫСОВЕВ П.В. Персонализированное обучение на основе технологий
искусственного интеллекта: насколько готовы современные
студенты к новым возможностям получения образования 51–71

СОЛОДОВНИКОВА О.Б., МАЛЬКОВА Е.Е. Динамика отношения
к дистанционному образованию: новая востребованность
формата преподавателями. 72–85

БАБАЕВА ДЖ., МАЛОШОНОК Н.Г. Систематический обзор
финансовой поддержки аспирантов: типология практик
и перспективы 86–107



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 15.02.2025
Выход в свет 28.02.2025.
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

БЕССЧЕТНОВА О.В., ФОМИНА С.Н.,
БЕССЧЕТНОВА О.В. Самостоятельная
работа студентов как фактор формирования
агентности в условиях современного
высшего образования 108–124

КОРОЛЬ А.Д., БУШМАНОВА Е.А.
Искусственный интеллект в зеркале
образования: проблема диалога 125–135

БРОДОВСКАЯ Е.В., ТЮКОВ Н.А.,
ЛУКУШИН В.А., НИКУЛИН Е.Р.
Курс «Основы российской государственности»
в вузах: общественно-политические эффекты
в социальных медиа 136–157

АНДРЕЕВ А.Л., АНДРЕЕВ И.А.
О преподавании основ российской
государственности 158–167



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
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,308

Contents

KELLER, A.V., SUVOROV, G.N., SHADRIN, S.S., KORSHUNOV, I.A., SHIRKOVA, N.N. Advanced Engineering Schools: Transfer of Competencies and Innovations in the Interests of Regional and Sectoral Development. Pp. 9-30

ANANIN, D.P., KOMAROV R.V., REMORENKO, I.M. When Honesty is Good, for Imitation is Bad”: Strategies for Using Generative Artificial Intelligence in Russian Higher Education Institutions. Pp. 31-50

SYSOYEV, P.V. Personalized Learning Based on Artificial Intelligence: How Ready Are Modern Students for New Educational Opportunities. Pp. 51-71

SOLODOVNIKOVA, O.B., MALKOVA, E.E. The Changing Attitudes Towards Distance Learning: The New Demand for the Format by the Faculty. Pp. 72-85

BABAYEVA, J., MALOSHONOK, N.G. Financial Support for Doctoral Students: Practices’ Typologies and Perspectives. Pp. 86-107

BESSCHETNOVA, O.V., FOMINA S.N., BESSCHETNOVA, O.V. Students’ Independent Work as a Factor in Forming Agency in Modern Higher Education. Pp. 108-124

KOROL, A.D., BUSHMANOVA, E.A. Artificial Intelligence in the Mirror of Education: The Problem of Dialogue. Pp. 125-135

BRODOVSKAYA, E.V., TYUKOV, N.A., LUKUSHIN, V.A., NIKULIN, E.R. Course “Fundamentals of Russian Statehood” in Universities: Socio-Political Effects in Social Media. Pp. 136-157

ANDREEV, A.L., ANDREEV, I.A. Teaching the Fundamentals of Russian Statehood. Pp. 158-167



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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

Vladimir M. FILIPPOV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of 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

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

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

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Leading Researcher, S. Vavilov Institute for the History of Science and Technology, 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 "Vysshee Obrazovanie v Rossii", logos101@yandex.ru

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

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

Peer-review procedure

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

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

Manuscript Submission

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

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

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

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

Передовые инженерные школы: трансфер компетенций и инноваций в интересах регионального и отраслевого развития

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-9-30

Келлер Андрей Владимирович – д-р техн. наук, профессор, и.о. директора, ORCID: 0000-0003-4183-9489; SPIN-код: 4622-5727, Author ID: 341094, keller@sociocenter.info

Суворов Георгий Николаевич – канд. юрид. наук, заместитель директора, ORCID: 0000-0001-8452-5522, Web of Science Researcher ID: AAU-3102-2020, suvorovgn@sociocenter.info

Шадрин Сергей Сергеевич – д-р техн. наук, руководитель аналитического отдела, ORCID: 0000-0002-2606-9984, Researcher ID: J-3048-2014, Scopus Author ID: 56358686500, shadrin@sociocenter.info

Федеральное государственное автономное научное учреждение «Центр социологических исследований» (ФГАНУ «Социоцентр»), Москва, Россия

Адрес: 123104, г. Москва, Тверской б-р, д. 13, стр. 1

Коршунов Илья Алексеевич – канд. хим. наук, заведующий Лабораторией непрерывного образования взрослых, Институт образования, ORCID: 0000-0003-0706-0308, Scopus Author ID: 57201132401, Researcher ID: Q-8721-2018, ikorshunov@hse.ru

Ширкова Наталия Николаевна – канд. пед. наук, старший научный сотрудник Лаборатории непрерывного образования взрослых, Институт образования, ORCID: 0000-0002-4040-024X, Scopus Author ID: 57206181624, Researcher ID: W-3808-2018, nshirkova@hse.ru

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

***Аннотация.** В условиях растущей потребности в опережающем технологическом развитии и кадровом суверенитете создание передовых инженерных школ в университетах для повышения качества человеческого капитала становится всё более актуальным. В работе исследуются взаимосвязи между развитием экономики, результатами интеллектуальной деятельности университетов и масштабом запуска новых образовательных программ в сфере инженерного образования.*

Проведённый анализ демонстрирует, что деятельность в области инженерного образования будет развиваться в интересах трансфера знаний в технологических областях с большими объёмами инвестиций. Однако пока образовательная активность передовых ин-

женерных школ коррелирует с уровнем развития отраслей в регионах, что создаёт вызовы и возможности для расширения сотрудничества и внедрения технологий за их пределами во всей отрасли.

Исследование показывает, что масштаб запуска новых образовательных программ взаимосвязан с общей культурой исследований и создания программ дополнительного профессионального образования в вузе. Высокий потенциал научно-исследовательской деятельности, в целом, является необходимым условием для разработки и внедрения востребованных в реальном секторе инженерных образовательных программ. При этом результаты интеллектуальной деятельности часто выступают источником их создания. Высокий уровень запуска в университете программ дополнительного профессионального образования позволяет расширить вовлечённость университетских команд в разработку и реализацию образовательных программ и инженерной направленности.

Авторами предлагаются практические рекомендации, направленные на дальнейшее развитие инженерного образования как обучающихся в образовательных организациях, так и действующих специалистов в интересах технологического прогресса Российской Федерации, реализации третьей миссии университета, а также на стимулирование продаж образовательных программ, инновационных решений и проектов.

Ключевые слова: технологическое развитие, трансфер знаний, передовые инженерные школы, научно-исследовательская деятельность, дополнительное профессиональное образование, стажировки, развитие региона, инвестиции в образование, валовая добавленная стоимость

Для цитирования: Келлер А.В., Суворов Г.Н., Шадрин С.С., Коршунов И.А., Ширкова Н.Н. Передовые инженерные школы: трансфер компетенций и инноваций в интересах регионального и отраслевого развития // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-9-30

Advanced Engineering Schools: Transfer of Competencies and Innovations in the Interests of Regional and Sectoral Development

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-9-30

Andrey V. Keller – Dr. Sci. (Technical Sciences), Professor, Acting Director, ORCID: 0000-0003-4183-9489; SPIN-код: 4622-5727, Author ID: 341094, keller@sociocenter.info

Georgy N. Suvorov – Cand. Sci. (Law), Deputy Director, ORCID: 0000-0001-8452-5522, Web of Science Researcher ID: AAU-3102-2020, suvorovgn@sociocenter.info

Sergey S. Shadrin – Dr. Sci. (Technical Sciences), Head of the Analytical Department, ORCID: 0000-0002-2606-9984, Researcher ID: J-3048-2014, Scopus Author ID: 56358686500, shadrin@sociocenter.info

The Federal State Autonomous Scientific Institution “Center for Sociological Research” (Center for Sociological Research), Moscow, Russia

Address: 13 Tverskoy blvd., bld. 1, Moscow, 123104, Russia

Ilya A. Korshunov – Cand. Sci. (Chemistry), Leading Researcher, Lifelong Learning Laboratory, Institute of Education, ORCID: 0000-00030706-0308, Scopus Author ID: 57201132401, Researcher ID: Q-8721-2018, ikorshunov@hse.ru

Natalia N. Shirkova – Cand. Sci. (Pedagogy), Senior Researcher, Lifelong Learning Laboratory, Institute of Education, ORCID: 0000-0002-4040-024X, Scopus Author ID: 57206181624, Researcher ID: W-3808-2018, nshirkova@hse.ru

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

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

Abstract. The creation of advanced engineering schools at universities to improve the quality of human capital is becoming increasingly relevant. This paper examines the relationship between the development of economics, engineering education, the results of intellectual activity and the scale of launching new educational programs in universities.

The analysis demonstrates that activities in the field of engineering education will develop in the interests of knowledge transfer in areas of technological sovereignty with large amounts of investment. However, so far, the educational activity of advanced engineering schools correlates with the level of development of industries in the regions, which creates challenges and opportunities for expanding cooperation and introducing technologies beyond their borders throughout the industry.

The study shows that the scale of launching new educational programs is interconnected with the general culture of research and the creation of professional education programs at the university. The high potential of research activities, in general, is a prerequisite for the development and implementation of engineering educational programs in demand in the real sector. At the same time, the results of scientific and intellectual activity are often the source of their creation. The high level of launching additional professional education programs at the university makes it possible to expand the involvement of university teams in the development and implementation of educational programs and engineering orientation.

The authors offer practical recommendations aimed at further development of engineering education for both students in educational institutions and current specialists in the interests of ensuring the technological sovereignty of the Russian Federation, the development of the university's third mission, as well as to stimulate sales of educational programs, innovative solutions and projects.

Keywords: technological sovereignty, knowledge transfer, advanced engineering schools, research activities, internships, regional development, investments in education, gross value added

Cite as: Keller, A.V., Suvorov, G.N., Shadrin, S.S., Korshunov, I.A., Shirkova, N.N. (2025). Advanced Engineering Schools: Transfer of Competencies and Innovations in the Interests of Regional and Sectoral Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 9-30, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-02-9-30 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В современном мире, характеризующемся возрастающей глобальной взаимозависимостью, обеспечение технологического прогресса страны становится ключевым фактором обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития экономики. В условиях геополитической неопределённости

и потенциальных ограничений в поставках импортных компонентов необходимость импортозамещения становится важным стратегическим приоритетом. Эта задача требует не только активных действий по развитию собственного производства, но и комплексного подхода, охватывающего все этапы научно-технологического цикла, начиная

от фундаментальных исследований и заканчивая практическим применением новых разработок. Ключевым элементом в обеспечении технологического прогресса является подготовка квалифицированных инженерных кадров, способных не только осваивать уже существующие технологии, но и активно участвовать в их дальнейшем развитии и инновационном совершенствовании.

Акцентирование государственного внимания на этой проблеме прослеживается в различных указах Президента, стратегических планах, программах развития. Одна из инициатив Правительства Российской Федерации, направленных на повышение качества жизни граждан и подготовку высококвалифицированных инженеров, осуществляется в рамках государственной программы «Научно-технологическое развитие Российской Федерации»¹ и непосредственно проекта «Передовые инженерные школы»².

Вузы, участвующие в реализации программ, не только предоставляют школьникам, студентам и преподавателям инженерного профиля возможность освоить передовые технологии, но и налаживают тесное сотрудничество с ведущими промышленными предприятиями и научно-исследовательскими центрами для обучения уже действующих сотрудников из числа инженерных отраслей. Такое взаимодействие играет ключевую роль в обеспечении трансфера знаний и опыта от ведущих специалистов до будущих инженеров, так как создаются уникальные условия для интеграции теоретических знаний с практическими навыками. Это позволяет выпускникам более эффективно адаптироваться к требованиям современного рынка труда и активно участвовать в разработке и внедрении новых технологий в таких пер-

спективных областях, как цифровое проектирование и моделирование, передовые производственные технологии, аддитивные технологии, технологии сенсорики, киберфизические системы, энергетика, беспилотные транспортные средства, робототехника, оборонная промышленность, квантовые технологии и др.

Цель настоящей работы – основанное на данных изучение взаимосвязи развития инженерного образования на базе передовых инженерных школ (ПИШ) с механизмами трансфера знаний, инвестициями и результатами научно-исследовательской и интеллектуальной деятельности в контексте возможного влияния новых институтов на развитие университетов, отраслей экономики и регионов Российской Федерации.

Развитие передовых инженерных школ на базе университетов для выполнения инженерных разработок, обучения наиболее талантливых студентов по инженерным специальностям и переподготовки внешних инженеров представляет собой важный аспект трансформации современного технологического общества в условиях нестабильной социально-экономической ситуации. Инженерные школы выступают мощным инструментом для создания технологически-ориентированной промышленности, способной ответить на глобальные вызовы и конкурировать на международной арене. Роль передовых инженерных школ в экономике становится понятной с разных теоретических позиций, среди которых присутствуют образовательные, социальные, организационные и экономические теории.

Концепция технологического суверенитета подразумевает способность страны самостоятельно разрабатывать и внедрять

¹ Постановление Правительства РФ от 29 марта 2019 г. № 377 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации». URL: <http://static.government.ru/media/files/AAVpU2sDAvMQkIHV20ZJZc3MDqcTxt8x.pdf> (дата обращения: 28.10.2024).

² Постановление Правительства РФ от 8 апреля 2022 г. № 619 «О мерах государственной поддержки программ развития передовых инженерных школ». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404359900/> (дата обращения: 28.10.2024).

современные технологии [1]. В условиях глобализации субъекты экономической деятельности предполагали зависимость от внешних поставок продуктов и технологий, что, как оказывается, может снижать их конкурентоспособность и экономическую безопасность в долгосрочной перспективе. Образование в области инженерии и технологий, передаваемых на базе ведущих университетов, позволяет устойчиво выпускать кадры, обладающие необходимыми знаниями и навыками для разработки отечественных технологий, обеспечения технологической безопасности и возможностей импортозамещения. Формирование такого кадрового резерва может существенно повысить технологическую независимость страны и обеспечить конкурентные преимущества в глобальном масштабе [2; 3]. Эта задача находит реализацию в следующих аспектах.

Во-первых, в передовых инженерных школах сохраняется фокус на стратегически важных отраслях. Согласно Постановлению Правительства РФ от 8 апреля 2022 г. № 619 «О мерах государственной поддержки программ развития передовых инженерных школ» университеты должны создавать передовые инженерные школы в соответствии с приоритетными отраслями технологического суверенитета³, к которым относятся: «авиационная промышленность, автомобилестроение, железнодорожное машиностроение, медицинская промышленность, нефтегазовое машиностроение, сельскохозяйственное машиностроение, специализированное машиностроение, станкоинструментальная промышленность, судостроение, фармацевтика, химическая промышленность, электроника и энергетика». Передовые инженерные школы предполагают инте-

грацию в национальные отраслевые цепочки производства, что даёт возможность решать текущие технологические задачи, направленные на исключение импортируемых технологий в этих областях.

Во-вторых, передовые инженерные школы способствуют развитию специфических, уникальных инженерных компетенций, которые не доступны или пока не востребованы на внешнем рынке, что позволяет стране диверсифицировать свой технологический профиль и повышать сопротивляемость внешним экономическим и политическим факторам.

В-третьих, тесное взаимодействие с индустриальными партнёрами способствует созданию национальных технологических патентов, разработке оригинальных продуктов и услуг, формированию высокой доли добавленной стоимости в экономике региона, а также экспорту более уникального производства в другие страны [4–6].

Таким образом, деятельность передовых инженерных школ будет направлена не только на обучение специалистов, но и на формирование условий для эффективной коммерциализации результатов научно-исследовательской работы за счёт создания благоприятных инвестиционных условий, появления институциональной инфраструктуры поддержки технологического бизнеса.

Теория создания и диффузии инноваций позволяет рассматривать инженерные школы как центры зарождения нововведений [7; 8]. Так, одним из показателей, необходимых для достижения результатов предоставления гранта (для каждой передовой инженерной школы), является увеличение количества регистрируемых результатов интеллектуальной деятельности⁴ образовательной ор-

³ Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2023 г. № 603 «Об утверждении приоритетных направлений проектов технологического суверенитета и проектов структурной адаптации экономики Российской Федерации». URL: <http://static.government.ru/media/files/8JsiO5kStJA1g5INhGd5qiQVACelECn.pdf> (дата обращения: 22.10.2024).

⁴ В рамках данного показателя учитывается число изобретений, полезных моделей, промышленных образцов, баз данных, топологии интегральных микросхем, программ для ЭВМ, селекционных достижений, ноу-хау.

ганизации высшего образования, на базе которой создана передовая инженерная школа, по сравнению с годом до получения финансирования.

Т. Хегерстранд, сформулировавший основные принципы пространственной диффузии нововведений, показал, что скорость и направления их распространения зависят от расстояния от центра зарождения нововведения и внутренних характеристик региона, в частности от его экономического и инновационного потенциала [9; 10]. Скорость диффузии зависит от «пропускной способности» каналов передачи – соответствующей инфраструктуры и институтов [11]. Распределённое по стране географическое расположение передовых инженерных школ позволяет запустить передачу технологий из традиционных центров научных исследований на периферию. В настоящее время большинство вузов, получивших гранты на запуск передовых инженерных школ, сосредоточено в трёх федеральных округах – Центральный (17 вузов), Приволжский (13 вузов), Северо-Западный федеральный округ (8 вузов). В Сибирском федеральном округе создано 5 передовых инженерных школ, в Южном, Уральском, Дальневосточном – по 2, а в Северо-Кавказском – одна⁵.

Теория эндогенного роста территорий утверждает, что экономический рост территорий не является следствием исключительно внешних факторов, а напротив, обусловлен внутренними факторами, в первую очередь – развитым человеческим капиталом и ресурсами [12; 13]. Данная теория позволяет отнести деятельность передовых инженерных школ к двигателям эндогенного роста, поскольку созданные образовательные программы стимулируют накопление человеческого капитала высокого уровня. Они фокусируются на обучении и развитии специалистов с углублёнными знаниями в инженерных областях, тем самым содействуя

технологическому прогрессу конкретных предприятий и созданию условий для научных и прикладных разработок.

Передовые инженерные школы на базе университетов могут быть мощным инструментом для экономического роста территорий, поскольку способствуют созданию новых рабочих мест, как в образовательной сфере, так и в связанных с ней отраслях, что положительно сказывается на экономике региона. Однако для достижения максимальной эффективности необходимо учитывать конкретные особенности региона и отрасли, а также обеспечивать устойчивую поддержку со стороны государственных органов и бизнес-предприятий [14; 16].

Теория системного подхода акцентирует внимание на необходимости взаимосвязи различных компонентов системы и их влиянии на её функционирование [17; 19]. В контексте внедрения передовых инженерных школ она помогает понять, что различные элементы образовательной и инновационной экосистемы взаимодействуют и взаимно обогащают друг друга. Во-первых, в интеграции образовательных процессов через запуск и реализацию междисциплинарных программ, находящихся на стыке различных областей знаний. Во-вторых, в передовых инженерных школах предусмотрена тесная связь фундаментального обучения с научными исследованиями и практической деятельностью. Например, одним из компонентов является включение практических проектов и стажировок в учебные программы (в соответствии с перечнем показателей проекта «Передовые инженерные школы»), что позволяет студентам технологической магистратуры применять теоретические знания на практике в составе инженерных команд с учётом реальных вызовов технологической индустрии. Для реализации инженерных проектов важным оказывается работа инженерных команд в специальных образова-

⁵ Передовые инженерные школы. Ключевые результаты, достигнутые к 2024 году. URL: <https://analytics.engineers2030.ru/> (дата обращения: 28.10.2024).

тельных пространствах, оснащённых специализированным программным обеспечением и другим специализированным комплексом оборудования.

Теория кластерного развития подчёркивает важность для развития и устойчивой деятельности передовой инженерной школы концентрацию взаимосвязанных компаний, институтов и организаций в определённом географическом регионе [20]. В центре теории лежит идея о том, что организации не просто конкурируют, но и взаимодействуют друг с другом, обмениваются знаниями, ресурсами и технологиями, что создаёт синергетический эффект, превышающий сумму результатов отдельных [21]. Сфокусированное расположение предприятий в определённой области приводит к концентрации специализированных ресурсов и навыков. Взаимодействие с компаниями и исследовательскими институтами, а также другими образовательными организациями (например, школами) позволяет инженерным школам разрабатывать учебные программы в соответствии с современными требованиями рынка труда, что обеспечивает более высокое качество подготовки специалистов и позволяет привлекать талантливую молодёжь к инженерному профилю деятельности. Соответственно, создание таких синергетических кластеров, учитывающих возможности образовательной среды и потребностей рынка труда, позволяет быстрее трансформировать знания в практику и способствует обмену идеями, что в свою очередь ускоряет процесс внедрения и распространения передовых инноваций [22]. Общее число партнёров проекта «Передовые инженерные школы» включает свыше 250 высокотехнологичных компаний (например, «Сбер», «Ростех», «Роскосмос», «Татнефть», «Алмаз-Антей», «РЖД», «КамАЗ», «Сибур», «Газпром нефть» и др.), которые организуют стажировки для студентов технологической магистратуры, проводят мероприятия для школьников по направлениям «Инженерная/проектная подготовка», «Образовательная

деятельность», «Профориентационные мероприятия», «Довузовская подготовка».

Резюмируя вышеизложенные теоретические концепции, можно отметить, что передовые инженерные школы детализируют формирование положительной связи между образованием, производством и социально-экономическим развитием территории. Именно эта самоподдерживающаяся динамика, стимулируемая в передовой инженерной школе, является основой для долгосрочного закрепления конкретных результатов проекта, как в университетах, так и во внешней инженерно-инновационной экосистеме страны.

Вместе с тем в настоящий момент отсутствуют доказательные исследования, основанные на данных и подчёркивающие механизмы влияния передовых инженерных школ на развитие университетов, отраслей и субъектов Российской Федерации.

Гипотезы настоящего исследования заключаются в следующих предположениях:

1) Деятельность в области инженерного образования будет развиваться в интересах трансфера знаний в областях технологического прогресса с большими объёмами инвестиций.

2) Результаты интеллектуальной деятельности (далее – РИД) выступают источником для разработки образовательных программ.

3) Масштаб запуска новых образовательных программ коррелирует с общей культурой исследования (далее – НИОКР) и создания программ дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) в вузе.

Методология исследования и данные

В настоящей работе проводился дескриптивный анализ показателей реализации различных образовательных программ вузов – участников проекта «Передовые инженерные школы» в зависимости от уровня экономической активности отрасли и региона, общих характеристик научной и образовательной деятельности вузов. Выборка

исследования составила 30 университетов, получивших гранты на создание передовых инженерных школ (первая волна реализации программы). Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие базы данных.

1. Статистические данные мониторинга деятельности вузов – участников проекта 2023 год:

- общая численность научно-педагогических работников в университете (чел.),
- объём выполненных научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (тыс. руб.),
- объём средств, полученных от реализации дополнительных профессиональных программ, в университете (тыс. руб);
- общая численность слушателей, прошедших обучение по программам дополнительного профессионального образования, магистратуры, бакалавриата и специалитета в университете – участнике проекта «Передовые инженерные школы» (чел.);
- количество школьников, принявших участие в деятельности передовых инженерных школ по группе мероприятий «Инженерная/проектная подготовка» (чел.);
- количество школьников, принявших участие в деятельности передовых инженерных школ по группе мероприятий «Образовательная деятельность» (чел.);
- количество лиц из числа участников управленческих команд и профессорско-преподавательского состава передовых инженерных школ и образовательных организаций высшего образования, прошедших

обучение по программам повышения квалификации;

- количество лиц из числа участников управленческих команд и профессорско-преподавательского состава передовых инженерных школ и образовательных организаций высшего образования, прошедших обучение по программам профессиональной переподготовки.

2. Данные ВЭБ.РФ об объёмах инвестиций в отраслях технологического суверенитета по отраслям⁶.

3. Данные федеральной службы государственной статистики о размерах валовой добавленной стоимости (далее – ВДС)⁷ в отраслевых разделах в субъектах Российской Федерации, в которых созданы передовые инженерные школы. Данные использовались для соотнесения отраслевой специфики реализуемой передовой инженерной школы с уровнем развития данной отрасли в субъекте Российской Федерации.

Результаты исследования

Распределение количества передовых инженерных школ по отраслям технологического суверенитета (обе волны реализации программы) в сопоставлении с объёмами произведённых инвестиций в соответствующих отраслях представлено на *рисунке 1*. Наибольшее количество передовых инженерных школ в университетах создано в сфере машиностроения, электроники и авиационной промышленности, в то время как в судостроении и железнодорожном машиностроении создано лишь по одной передовой инженерной школе.

⁶ ВЭБ.РФ. Совокупный объём поддержки группой ВЭБ.РФ проектов промышленности к концу 2024 года составит более 5,6 трлн рублей. URL: <https://вэб.рф/press-tsentr/55508/> (дата обращения: 27.11.2024); ВЭБ.РФ: общий объём проектов техсуверенитета и структурной адаптации. URL: <https://вэб.рф/press-tsentr/60418/> (дата обращения: 27.11.2024); Итоги развития химической отрасли в РФ в 2023 году. URL: <https://delprof.ru/press-center/open-analytics/itogi-razvitiya-khimicheskoy-otrasli-v-rf-v-2023-godu/> (дата обращения: 26.11.2024); Распоряжение Правительства Российской Федерации. Стратегия развития станкоинструментальной промышленности на период до 2035 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/NyeLKqLhrJrydnGRBm39nHl0hJNOzHzQ.pdf> (дата обращения: 25.11.2024).

⁷ Федеральная служба государственной статистики. Национальные счета. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/accounts> (дата обращения: 28.10.2024).



Рис. 1. Передовые инженерные школы по отраслям технологического суверенитета РФ, ед., (справа) в сопоставлении с объёмами инвестиций (слева)⁸, трлн руб.

Fig. 1. Distribution of Advanced engineering schools by branches of technological sovereignty of the Russian Federation, trillion rubles.

Университеты преимущественно сосредотачиваются на запуске передовых инженерных школ в отраслях с высоким уровнем технологической зависимости от зарубежных поставщиков. Из сопоставления диаграмм видно, что именно в этих отраслях присутствуют крупные инвестиции со стороны государства и частных компаний, что позволяет прогнозировать рост рынка и потенциальной экономической выгоды от наращивания объёмов производства. В некоторых отраслях с высоким потенциалом развития, например, в нефтегазовом секторе, судостроении инвестиции в развитие технологических проектов были сделаны в большом объёме, а вот передовых инженерных школ создано пока сравнительно меньше, что может свидетельствовать о разрыве

между потребностями промышленности и возможностями российских университетов адаптировать образовательные программы к динамично меняющимся технологиям в данных отраслях.

Российские университеты продемонстрировали свою проактивность и стратегическое видение национального развития страны. Вузы – участники проекта запускали инженерные школы с расчётом на обеспечение не только технологического суверенитета, но и решения задач лидерства в отраслевых направлениях, которые впоследствии были отражены в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»⁹.

⁸ На рисунке представлено распределение по 50 передовым инженерным школам (обе волны), созданным в 2023–2024 гг.

⁹ Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 28.11.2024).

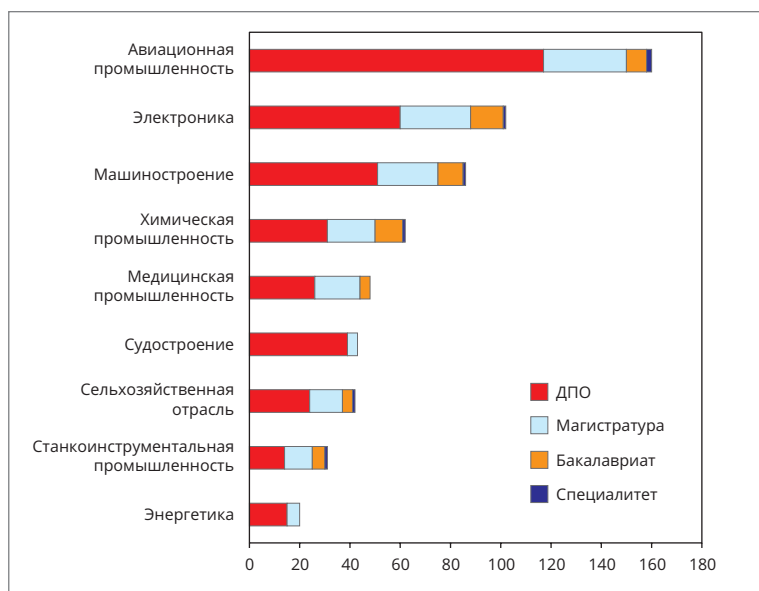


Рис. 2. Виды программ в передовых инженерных школах по отраслям технологического суверенитета, ед., 2023 г.

Fig. 2. Types of Programs in Advanced Engineering Schools by Technological Sovereignty Sectors, units, 2023

Как следует из рисунка 1 и анализа отраслевых направлений образовательных программ в запущенных передовых инженерных школах, подготовка кадров была начата в таких направлениях, как биоэкономика, сбережение здоровья граждан, беспилотные авиационные системы, средства производства и автоматизации, транспортная мобильность, экономика данных и цифровая трансформация, перспективные космические технологии, новые энергетические технологии (включая атомные). Таким образом, университеты смогли заранее обеспечить поддержку национальной цели «Технологическое лидерство» за счёт предоставления линейки как длинных (специалитета и бакалавриата), так и коротких программ дополнительного профессионального образования и магистратуры для инженеров и внешних слушателей.

Количество реализуемых профессиональных образовательных программ в передовых инженерных школах в целом оказывается пропорционально их созданному

числу, как это видно из сравнения рисунка 1 с рисунком 2.

Во всех отраслях большинство профессиональных программ были короткими и представляли собой дополнительное профессиональное образование (Рис. 2). Такие программы быстрее всего передают необходимые инженерные компетенции и выступают драйвером трансфера специальных знаний. Они часто составляют основу для формирования более длительных программ магистратуры, обеспечивая их востребованность. Их компоненты интересны школьникам. Профильных отраслей передовой инженерной школы длительных программ бакалавриата и специалитета разрабатывалось значительно меньше. Таким образом, оперативное обновление навыков в отраслях остаётся именно за программами дополнительного профессионального образования.

Количество разработанных программ ДПО напрямую коррелирует с общим количеством обученных внешних слушателей по этим программам (Рис. 3).

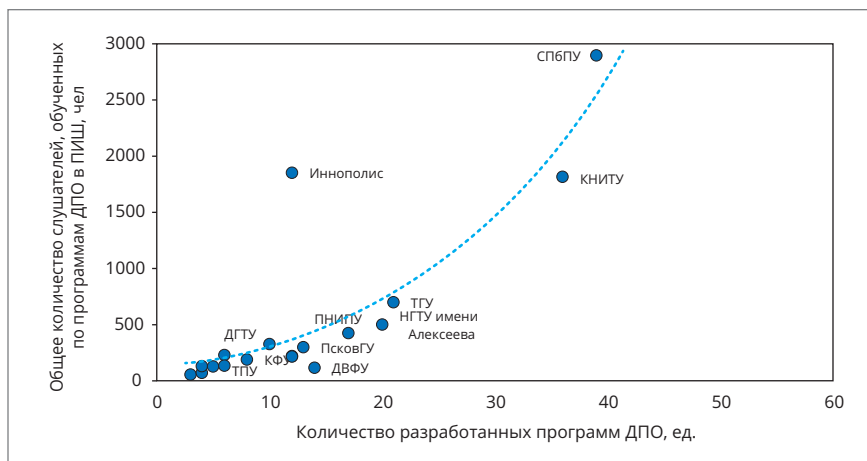


Рис. 3. Взаимосвязь численности разработанных программ ДПО (ед.) и общей численности внешних слушателей по программам ДПО в рамках передовой инженерной школы, 2023 г., чел.

Fig. 3. Correlation between the number of lifelong learning programs (units) and the total number of external students within an advanced engineering school, 2023, persons

В целом проект «Передовые инженерные школы» был направлен на широкие аудитории слушателей для трансфера знаний (Рис. 4). При этом в проекте предусматривается воронка для перехода школьников, студентов бакалавриата и специалитета к магистратуре и программам ДПО. Наибольшее количество обучающихся в рамках передовой инженерной школы составляли школьники, принявших участие в мероприятиях по направлениям «Инженерная подготовка» и «Образовательная деятельность» (28%), внешние слушатели программ ДПО (25%). Также команды управленческого и профессорско-преподавательского состава, прошедшие обучение по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки (18,7%) и внешние инженеры (17,6%). Обращает на себя внимание выпадение из общей воронки механизма стажировок на предприятиях реального сектора экономики (2,2%). Число обучающихся студентов, проходивших практику или стажировку на предприятиях реального сектора, было в три раза ниже, чем общее количество магистрантов, получающих образование в рамках передовой инженерной школы.

Для анализа уровня развития отраслевой региональной экономики нами использовался показатель валовой добавленной стоимости (ВДС), который свидетельствует об интенсивности объёма производства в конкретном регионе в отраслевом разрезе, эффективности использования ресурсов, расширении производственных мощностей и диверсификации производства.

Как показывает исследование, масштабы обучения внешних слушателей и инженеров различных предприятий в рамках передовой инженерной школы коррелируют с уровнем развития отрасли в экономике региона (Рис. 5 и 6). Более развитая отрасль, как правило, чаще обновляется технологически и нуждается в более квалифицированных специалистах для запуска новых проектов и производств. Предприятия, имеющие высокий объём производства и сложную технологическую базу, сильнее заинтересованы в обучении своих инженеров и внешних сотрудников на базе передовой инженерной школы. Высокий показатель доли ВДС в конкретной отрасли в регионе часто характеризует и наличие значимых инвестиций в производство, поэтому соответствующие предприятия могут самостоятельно выделять



Рис. 4. Доля обученных по категориям слушателей в рамках «Передовых инженерных школ», %, 2023 г.

Fig. 4. Share of Trained Individuals by Category within the framework of Advanced Engineering Schools, %, 2023

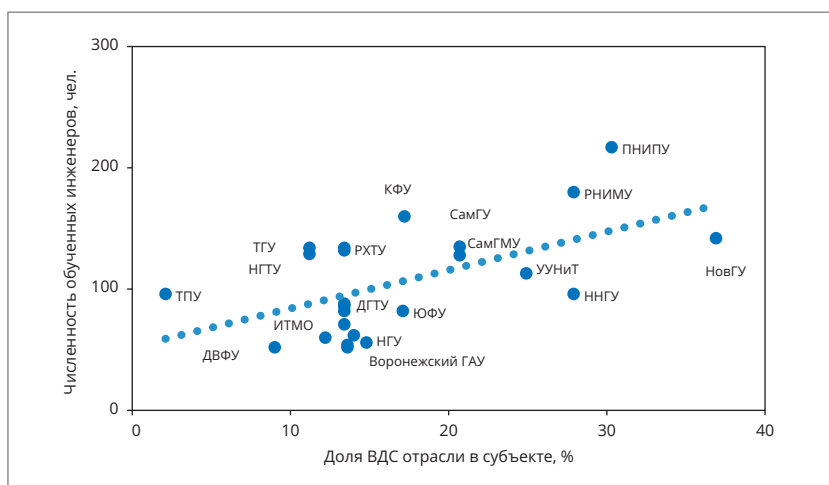


Рис. 5. Взаимосвязь доли ВДС отрасли передовой инженерной школы (%) в субъекте РФ и численности обученных инженеров (чел.)

Fig. 5. Relationship between Gross Value Added Share (GVA) in a Advanced Engineering School's Industry (%) and the Number of Engineers (persons)

больше ресурсов на обучение персонала, чтобы поддержать свои производственные мощности и конкурентоспособность.

Передовая инженерная школа становится привлекательной площадкой для обучения сотрудников именно потому, что

университеты предлагают в данном случае наукоёмкие программы, соответствующие актуальным технологическим и отраслевым потребностям. Кроме того, университеты в рамках участия в гранте по созданию передовых инженерных школ обновили свою ин-

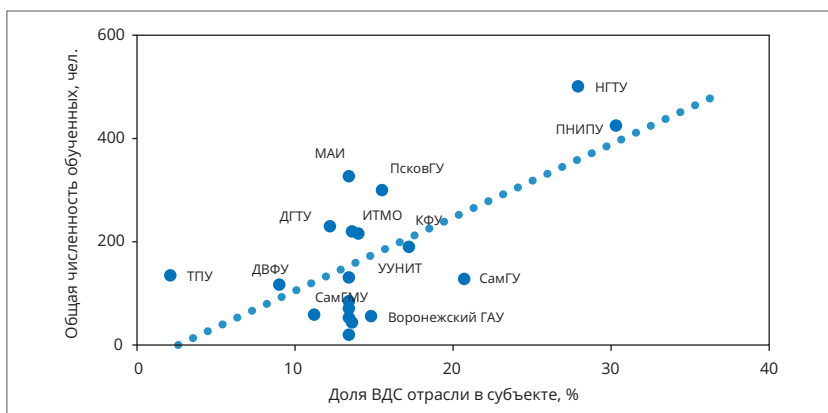


Рис. 6. Взаимосвязь доли ВДС отрасли передовой инженерной школы (%) в субъекте РФ и численности обученных внешних слушателей (чел.), 2023 г.

Fig. 6. Correlation between the share of GVA in the industry of an Advanced Engineering School (%) in a Russian Federation constituent entity and the number of trained external persons, 2023

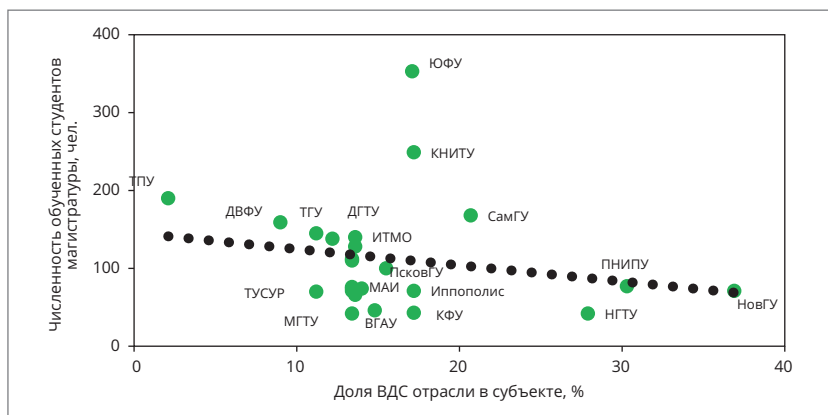


Рис. 7. Взаимосвязь доли ВДС (%) отрасли передовой инженерной школы в субъекте РФ и численности обучающихся студентов магистратуры (чел.), 2023 г.

Fig. 7. The relationship between the share of GVA (%) of the branch in advanced engineering school in the subject of the Russian Federation and the number of graduate students (people), 2023

фраструктуру, включая доступ к новым технологиям, лабораторному оборудованию. Оснащённые образовательные пространства работают на практическое применение полученных знаний, что позволяет интенсивно вовлекать в повышение квалификации также действующих сотрудников предприятий.

В то же время численность обучающихся студентов по программе технологической магистратуры, как правило, не пропорциональна уровню развития отрасли, в которой создана передовая инженерная школа

(Рис. 7). И даже, скорее, снижается с увеличением масштабов отрасли в регионе.

Это может быть обусловлено конкуренцией с короткими образовательными программами, которые в развитых отраслях эффективнее решают задачу передачи узкоспециализированных навыков и быстрого выхода на рынок труда. Программы магистратуры ориентированы на приобретение глубоких, фундаментальных знаний, проведение исследований. Они востребованы больше в регионах с менее разви-

той экономикой и выполняют фактически роль переподготовки для тех граждан, кто приходит в новый формируемый вид деятельности.

Передовые инженерные школы неоднородны по уровню своей активности в вузах. Исследование демонстрирует существенные

различия в вовлечённости научно-педагогических работников (далее – НПР) вуза в обучение слушателей по программам ДПО, разработанным в передовой инженерной школе (Рис. 8). Так, высокая доля слушателей на одного НПР наблюдается, например, в КНИТУ, ПсковГУ, Иннополисе.

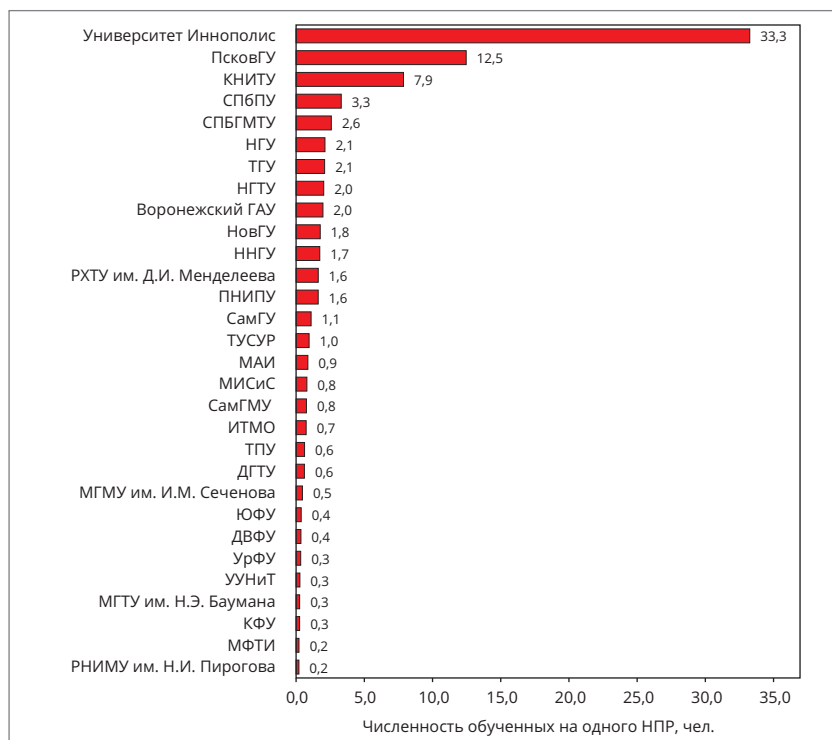


Рис. 8. Численность обученных граждан в передовых инженерных школах¹⁰ на одного НПР в вузе, чел., 2023 г.

Fig. 8. The number of trained adult citizens in advanced engineering schools per scientific and pedagogical worker at the university, people, 2023

Университеты с высокой долей слушателей на одного НПР активно развивают программы ДПО, ориентированные на коммерческую составляющую (в том числе в

интересах обучения внешних слушателей, для которых не выделяются гранты в рамках проекта¹¹), и уже имеют значительный опыт в реализации такого рода программ.

¹⁰ В данную выборку вошли инженеры и внешние слушатели, а также представители профессорско-преподавательского состава и управленческого персонала, обучившиеся по программам ДПО.

¹¹ В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 8 апреля 2022 г. № 619 «О мерах государственной поддержки программ развития передовых инженерных школ» гранты в форме субсидий выделяются из федерального бюджета на поддержку программ развития передовых инженерных школ, обеспечение прохождения практик и стажировок, в том числе для талантливых студентов лучших магистерских программ, обеспечение повышения квалификации и/или профессиональной

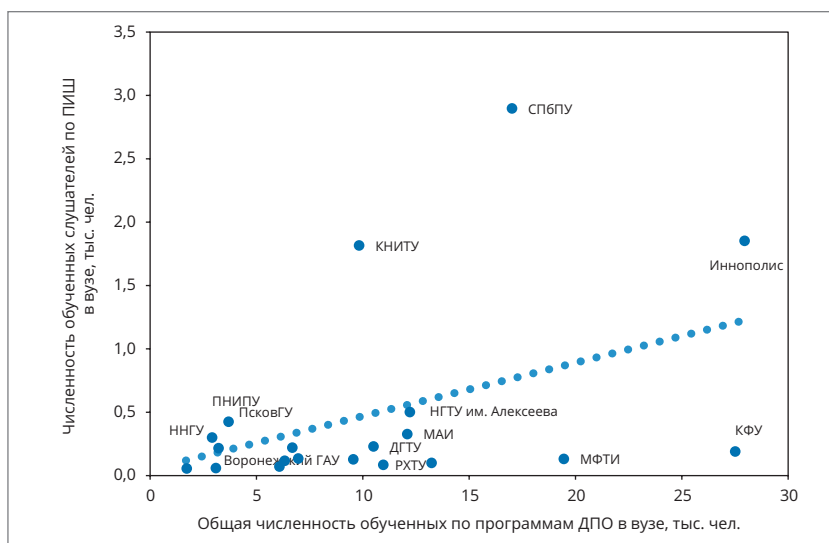


Рис. 9. Взаимосвязь общей численности внешних обученных слушателей по программам ДПО в рамках передовой инженерной школы с общей численностью обученных слушателей в вузе (чел.), 2023 г.

Fig. 9. Correlation between the total number of trained adult citizens within a leading engineering school and the total number of trained listeners at the university (persons), 2023

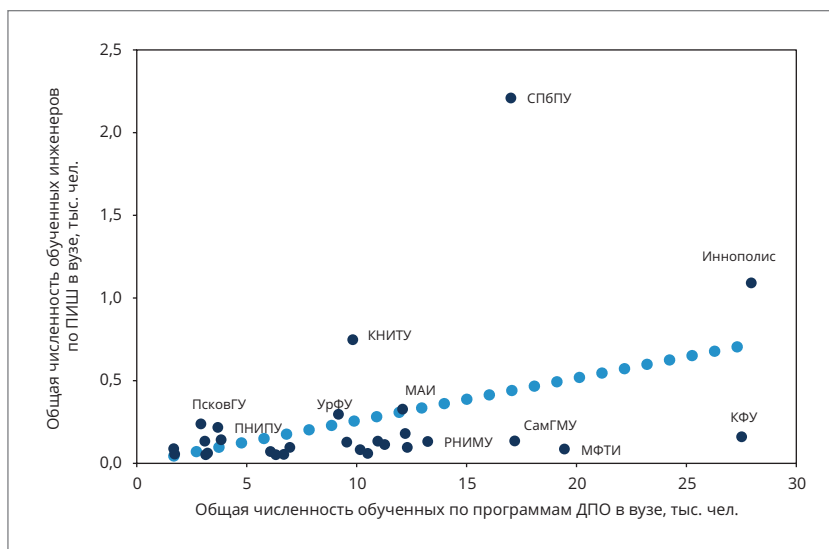


Рис. 10. Взаимосвязь общей численности обученных инженеров по программам ДПО в рамках передовой инженерной школы с общей численностью обученных слушателей в вузе (чел.), 2023 г.

Fig. 10. The relationship between the total number of trained engineers at the advanced engineering school and the total number of trained adult citizens at the university (people), 2023

переподготовки, в том числе в форме стажировки на базе высокотехнологичных компаний, для профессорско-преподавательского состава и управленческих команд передовых инженерных школ, а также образовательных организаций высшего образования, реализующих образовательные программы инженерного профиля.

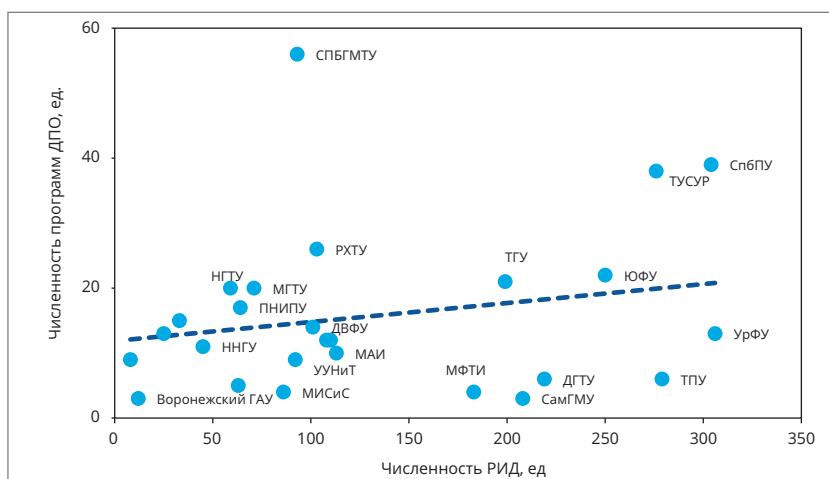


Рис. 11. Взаимосвязь между количеством программ ДПО (ед.) и общим количеством зарегистрированных результатов интеллектуальной деятельности (ед.) в рамках передовой инженерной школы, 2023 г.

Fig. 11. The relationship between the number of lifelong learning programs (units) and the total number of the results of intellectual activity as objects of intellectual property (units) within the framework of the advanced engineering school, 2023

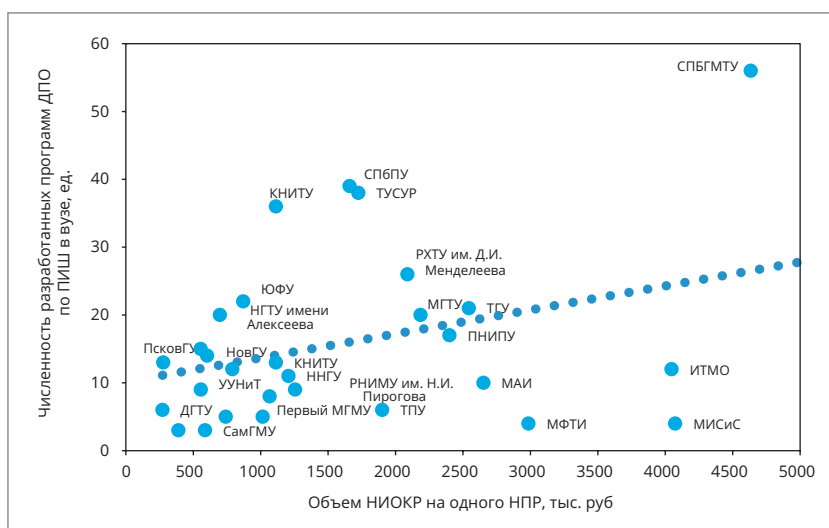


Рис. 12. Взаимосвязь между объемом НИОКР на 1 НПП (тыс. руб.) и числом разработанных программ ДПО (ед.) в рамках передовой инженерной школы

Fig. 12. The relationship between the amount of R&D per scientific and pedagogical worker (thousand rubles) and the number of lifelong learning programs within the framework of the advanced engineering school

В университетах с невысокой долей слушателей в передовой инженерной школе на одного НПП (например, РНИМУ имени Н.И. Пирогова, МФТИ) традиционно проявляют больший интерес к научным ис-

следованиям. Соответственно это может быть проявлением стратегии критической специализации (элитарности), созданной передовой инженерной школой для отдельных отраслей.

Вместе с тем масштабы обучения внешних слушателей (Рис. 9) и инженеров (Рис. 10) передовой инженерной школой коррелируют с общей численностью обученных слушателей в университете.

Таким образом, обучение в передовой инженерной школе представителей внешних предприятий и организаций, вероятно, связано с общей организацией и культурой ДПО в вузе. Это подтверждает перспективность стратегии интеграции передовой инженерной школы с вузовской системой непрерывного образования.

Корреляция обнаруживается также между общей численностью разработанных и запущенных образовательных программ ДПО в рамках передовой инженерной школы и количеством разработанных и зарегистрированных результатов интеллектуальной деятельности (РИД) (Рис. 11). Положительная взаимосвязь наблюдается и с общим объемом НИОКР, выполняемым в вузе на одного НПР в целом (Рис. 12).

Обнаруженные закономерности подтверждают влияние общей культуры университета в проведении научных исследований на развитие образовательной деятельности передовой инженерной школы. Её сотрудники, являясь одновременно и исследователями-разработчиками РИД, и преподавателями, синхронизируют научные исследования и короткие образовательные программы, которые сопровождают внедрение новых разработок на предприятиях.

Заключение

Анализ деятельности передовых инженерных школ, запущенных в ряде ведущих российских университетов, показал, что они становятся важнейшим инструментом трансфера знаний в промышленность на разном уровне. Разрабатываемые образовательные программы направлены на создание и передачу передового опыта, методов и технологий, что, в свою очередь, способствует повышению конкурентоспособности как ву-

зов, так и предприятий, с которыми они сотрудничают.

Интенсивность трансфера знаний, осуществляемого передовой инженерной школой, напрямую зависит от уровня их проектов, инженерной и изобретательской активности. Чем выше эти показатели, тем более гибко происходит обмен знаниями и технологиями от университетов к потенциальным заказчикам в формате коротких программ, драйверами которых выступают программы ДПО. Важную роль играет научно-исследовательская деятельность вуза в целом. Комплексный подход к развитию научных исследований позволяет укрепить связи между теоретическими и практическими аспектами, создавая основу для успешного трансфера знаний.

Дополнительное профессиональное обучение, реализуемое в рамках передовых инженерных школ, также связано с развитием общей культуры непрерывного образования взрослых в университете. Чем больше слушателей обучается в университете в целом, тем охотнее университетские команды участвуют в предложении и реализации новых программ высшего и дополнительного профессионального образования для опережающей подготовки инженерных кадров по актуальным научно-технологическим направлениям.

Вместе с тем механизм стажировок студентов технологической магистратуры ещё не в полной мере задействован для формирования консорциумов «передовая инженерная школа – предприятие». Вовлечение студентов в стажировки на реальных производственных площадках позволит не только углубить их технические и практические знания, но и создаст взаимовыгодные условия для обеих сторон. Предприятия получат доступ к молодым кадрам и их инновационным идеям, студенты – опыт работы на реальном оборудовании в организации. Университетам, создающим передовые инженерные школы в своей структуре, стратегически важно развивать механизмы сотру-

ничества с промышленными предприятиями для формирования эффективных команд, способных решать актуальные задачи соответствующего сектора экономики.

Стоит отметить, что деятельность передовой инженерной школы линейно коррелирует с уровнем развития профильной отрасли в регионе, а значит, активнее и интенсивнее проявляется на региональном уровне, чем на уровне всей отрасли. Это создаёт определённые вызовы и возможности для расширения целевых аудиторий, потенциальных партнёров и заказчиков образовательных услуг разнообразных программ ДПО. Разработка механизмов создания и укрепления связей с отраслевыми компаниями за рамками своих регионов и развитие совместных инициатив будет способствовать более активному внедрению и технологий на уровне всей отрасли, и стимулированию третьей миссии университетов.

В качестве ключевых практических рекомендаций, которые могут быть применены для решения обозначенных выше проблем, можно предложить следующие.

1. Расширение амбиций передовых инженерных школ от решения задач технологического суверенитета на обеспечение технологического лидерства в выбранных направлениях развития. Концентрация ресурсов на создании принципиально новых решений на основе полученных результатов и соответственно образовательных программ по передаче уникальных компетенций для опережающего развития отраслей.

2. Введение для оценки деятельности передовой инженерной школы (прежде всего самооценки) показателей по привлечению заказов на НИОКР и ДПО из разных субъектов Российской Федерации. Так, «доля привлечённых слушателей из других регионов» позволит оценить, насколько эффективно передовая инженерная школа привлекает слушателей из всей конкретной отрасли или смежных отраслей. А внедрение показателя «объём услуг, проданных передовой инженерной школой (ДПО и НИОКР), в том чис-

ле за пределами субъекта РФ» будет являться индикатором коммерческой успешности программ дополнительного профессионального образования и научно-исследовательских работ. Собственно, данный показатель позволит оценить, насколько конкретная передовая инженерная школа способна предложить уникальные и востребованные продукты не только на местном (локальном), но и на федеральном общепромышленном уровне с последующим усилением позиции вуза на рынке образовательных услуг.

3. Разработка и внедрение механизмов и мероприятий для интеграции деятельности передовой инженерной школы и вуза в целом. В частности, передовая инженерная школа может усиливать сотрудничество с партнёрами всего университета, взаимодействуя с научно-исследовательскими центрами вуза при планировании совместных научных работ, выполнении совместных научно-исследовательских заказов в интересах новых для школы партнёров и заказчиков. С подразделениями, реализующими массовые программы ДПО (в том числе на открытый рынок) предполагается совместная разработка и продвижение программ среди потенциальных целевых групп. Подобное взаимодействие с подразделениями ДПО позволит подразделению передовой инженерной школы более эффективно адаптировать образовательные программы под актуальные потребности рынка труда. Сотрудничество со службами по работе с успешными выпускниками университета будет стимулировать развитие партнёрских проектов, организацию стажировок для студентов технологической магистратуры на предприятиях реального сектора экономики, что позволит усилить связь между образованием и бизнесом, открывая новые возможности для практического обучения и трудоустройства студентов.

4. Введение внутренних микрогрантов для разработки новых образовательных программ позволит поддержать инициативы преподавателей и научно-педагогиче-

ческих работников. Эти гранты могут быть выделены на начальных этапах разработки, что даст возможность командам совместно с предприятиями продвигать свои идеи и адаптировать программы под потребности реального сектора. Такой подход не только поспособствует повышению качества создаваемых программ, но и обеспечит их коммерческую жизнеспособность, поскольку бизнес чаще готов инвестировать средства в уже имеющиеся готовые решения, которые могут быть внедрены на предприятии.

5. *Распространение информации о реализации успешных практик и технологий продаж результатов и продуктов (ДПО и НИОКР).* Создание системы сбора и анализа успешных практик и технологий продаж станет практическим инструментом для повышения конкурентоспособности и продвижения результатов. Данная система может включать в себя создание электронной платформы для обмена опытом среди сотрудников, где они могут делиться успешным кейсами, методами привлечения клиентов и маркетинговыми стратегиями тиражирования результатов передовой инженерной школы.

Литература

1. Приходько И.И. Теоретические аспекты концепции технологического суверенитета // Учёные записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Экономика и управление. 2022. Т. 8. № 4. С. 88–96. EDN: BJFQTC.
2. Потатцева Е.В., Акбердина В.В. Технологический суверенитет: понятие, содержание и формы реализации // Вестник Волгоградского государственного университета. Экономика. 2023. Т. 25. № 3. С. 5–16. DOI: 10.15688/ekj.volsu.2023.3.1
3. Нестулаева Д.Р., Авхадиева Э.А. Научно-технологическое развитие России в целях обеспечения ей технологического суверенитета // Вестник экономики, права и социологии. 2024. № 3. С. 40–44. DOI: 10.24412/1998-5533-2024-3-40-44
4. Шамова Е.А., Мыслякова Ю.Г. Оценка регионального потенциала технологической суверенизации Российской Федерации // Экономика и управление. 2023. Т. 29. № 12. С. 1442–1453. DOI: 10.35854/1998-1627-2023-12-1442-1453
5. Юревич М.А. Кооперация университетов и бизнеса как фактор формирования технологического суверенитета // Проблемы развития территории. 2022. Т. 26. № 4. С. 47–60. DOI: 10.15838/ptd.2022.4.120.4
6. Наумова О.Н., Николаева Н.А. Региональная и отраслевая экономика технологического суверенитета России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. 2023. Т. 23. № 4. С. 398–410. DOI: 10.18500/1994-2540-2023-23-4-398-410
7. Васина А.В., Сысоева О.В., Киселева О.Н. К вопросу о формировании университетского хаба в концепции открытых инноваций // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. 2023. Т. 23. Вып. 1. С. 10–19. DOI: 10.18500/1994-2540-2023-23-1-10-19
8. Власова Н.Ю., Молокова Е.А., Куликова Е.С. Перспективы региональной науки в исследованиях общественного участия в высшем образовании // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2023. Т. 14. № 3. С. 380–396. DOI: 10.18184/2079-4665.2023.14.3.380-396
9. Юсупова И.В., Чернов Е.Е. Анализ современных концепций территориального развития // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2018. Т. 37. № 1. С. 115–122. EDN: UTFBVH.
10. Киселева Н.Н., Хушиев М.М. Актуализация подходов к исследованию неоднородности экономического пространства // Региональная экономика. Юг России. 2024. Т. 12. № 2. С. 19–26. DOI: 10.15688/re.volsu.2024.2.2
11. Kusumanegara I., Putra G., Fitriyah N., Muldi A. Transforming social change through diffusion of innovation digital society in the era of technology 4.0 // World Journal of Advanced Research and Reviews. 2022. Vol. 16. No. 3. P. 396–403. DOI: 10.30574/wjarr.2022.16.3.1346.
12. Zhang Z., Xu Z., Ding Y. Do economic growth target constraints affect firm innovation? // Economic Analysis and Policy. 2023. Vol. 78. P. 373–388. DOI: 10.1016/j.eap.2023.03.018
13. Dechezleprêtre A., Einio E., Martin R., Nguyen K.T., Van Reenen J. Do tax incentives increase firm innovation? An RD design for R&D, patents, and spillovers // American Economic Journal: Economic Policy. 2023. Vol. 15. No. 4. P. 486–521. DOI: 10.1257/pol.20200739

14. Ромашикина Г.Ф., Худякова М.В. Социологический анализ факторов и ресурсов человеческого капитала // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2020. Т. 13. № 6. С. 232–251. DOI: 10.15838/esc.2020.6.72.14
 15. Скутин Д.А., Сапожникова А.В., Юхтанова Ю.А. Измерение и оценка человеческого капитала для рынка труда региона // Экономика региона. 2024. Т. 20. № 1. С. 163–175. DOI: 10.17059/ekon.reg.2024-1-11
 16. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 116–137. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-116-137
 17. Фань Ваньцин, Игнатъева О.Н. Использование системного подхода к управлению человеческими ресурсами региона // Дискуссия. 2024. Т. 122. С. 41–46. EDN: OLIFRH.
 18. Абрамян Г.А. Конкурентоустойчивость экономики региона как квазикорпорации с позиции системного подхода // Государственное и муниципальное управление. Учёные записки. 2024. № 2. С. 58–64. DOI: 10.22394/2079-1690-2024-1-2-58-64
 19. Ромащенко Т.Д., Герсонская И.В. Системный подход к исследованию государственного сектора экономики // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2023. № 1. С. 5–19. DOI: 10.17308/econ.2023.1/10927
 20. Bulba V., Lytvynov A. The Conceptual Foundations of Research on the Theory of Cluster Development // Global Scientific Trends: Economics and Public Administration. 2024. Vol. 3. No. 3. P. 48–58.
 21. Miljkovic L., Trnavac D., Veselinovic P. Impact of Clusters on Competitiveness // Economic and Social Development: Book of Proceedings. 2021. P. 193–201.
 22. Smith M., Wilson J.R., Wise E. Evaluating clusters. Where theory collides with practice // Regional Science Policy & Practice. 2020. Vol. 12. No. 3. P. 413–430. DOI: 10.1111/rsp3.12279
- Благодарности.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.
- Статья поступила в редакцию 09.01.2025
Принята к публикации 10.02.2025

References

1. Prikhodko, I.I. (2022). Theoretical Aspects of the Concept of Technological Sovereignty. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Ekonomika i upravlenie = Scientific notes of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Economics and Management*. Vol. 8, no. 4, pp. 88–96. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50381136_31081063.pdf (accessed 20.11.2024). (In Russ.).
2. Potaptseva, E.V., Akberdina, V.V. (2023). Technological Sovereignty: Concept, Content, and Forms of Implementation. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika = Journal of Volgograd State University. Economics*. Vol. 25, no. 3, pp. 5–16, doi: 10.15688/ek.jvolgu.2023.3.1 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Nestulaeva, D.R., Avkhadieva, E.A. (2024). Scientific and Technological Development in Order to Ensure the Technological Sovereignty of the Country. *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii = Bulletin of Economics. Law and Sociology*. No. 3, pp. 40–44, doi: 10.24412/1998-5533-2024-3-40-44 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Shamova, E.A., Myslyakova, Yu.G. (2023). Assessment of the Regional Potential of Technological Sovereignty of the Russian Federation. *Ekonomika i upravlenie = Economics and Management*. Vol. 29, no. 12, pp. 1442–1453, doi: 10.35854/1998-1627-2023-12-1442-1453 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Yurevich, M.A. (2022). University-Business Cooperation as a Driver of Technological Sovereignty. *Problemy razvitiya territorii = Problems of Territory's Development*. Vol. 26, no. 4, pp. 47–60, doi: 10.15838/ptd.2022.4.120.4 (In Russ., abstract in Eng.).

6. Naumova, O.N., Nikolaeva, N.A. (2023). Regional and Sectoral Economy of Technological Sovereignty of Russia. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Ekonomika. Upravlenie. Pravo = Izvestiya of Saratov University. Economics. Management. Law*. Vol. 23, no. 4, pp. 398-410, doi: 10.18500/1994-2540-2023-23-4-398-410 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Vasina, A.V., Sysoeva, O.V., Kiseleva, O.N. (2023). On the Issue of Forming a University Hub in the Concept of Open Innovation. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Ekonomika. Upravlenie. Pravo = Izvestiya of Saratov University. Economics. Management. Law*. Vol. 23, no. 1, pp. 10-19, doi: 10.18500/1994-2540-2023-23-1-10-19 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Vlasova, N.V., Molokova, E.I., Kulikova, E.S. (2023). Perspectives on Regional Science in Studies of Public Participation in Higher Education. *MIR (Modernizatsiya. Innovatsii. Razvitie) = MIR (Modernization. Innovation. Research)*. Vol. 14, no. 3, pp. 380-396, doi: 10.18184/2079-4665.2023.14.3.380-396 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Yusupova, I.V., Chernov, E.E. (2018). Analysis of Modern Concepts of Territorial Development. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta = Bulletin of the Kazan State Energy University*. Vol. 37, no. 1, pp. 115-122. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35199882_79541757.pdf (accessed 20.11.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Kiseleva, N.N., Khuchiev, M.M. (2024). Updating Approaches to Studies of Economic Space Heterogeneity. *Regional' naya ekonomika. Yug Rossii = Regional Economy. South of Russia*. Vol. 12, no. 2, pp. 19-26, doi: 10.15688/re.volsu.2024.2.2 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Kusumanegara, I., Putra, G., Fitriyah, N., Muldi, A. (2022). Transforming Social Change Through Diffusion of Innovation Digital Society in the Era of Technology 4.0. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. Vol. 16, no. 3, pp. 396-403, doi: 10.30574/wjarr.2022.16.3.1346
12. Zhang, Z., Xu, Z., Ding, Y. (2023). Do Economic Growth Target Constraints Affect Firm Innovation? *Economic Analysis and Policy*. Vol. 78, no. 11, pp. 373-388, doi: 10.1016/j.eap.2023.03.018
13. Dechezleprêtre, A., Einiö, E., Martin, R., Nguyen, K.T., Van Reenen, J. (2023). Do Tax Incentives Increase Firm Innovation? An RD Design for R&D, Patents, and Spillovers. *American Economic Journal: Economic Policy*. Vol. 15, no. 4, pp. 486-521, doi: 10.1257/pol.20200739
14. Romashkina, G.F., Khudyakova, M.V. (2020). Sociological Analysis of Human Capital Factors and Resources. *Ekonomicheskie i sotsial' nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz = Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. Vol. 13, no. 6, pp. 232-251, doi: 10.15838/esc.2020.6.72.14 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Skipin, D.L., Sapozhnikova, A.V., Yukhtanova, Yu.A. (2024). Measurement and Assessment of Human Capital for the Regional Labour Market. *Ekonomika regiona = Economy of Regions*. Vol. 20, no. 1, pp. 163-175, doi: 10.17059/ekon.reg.2024-1-11 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Sorokin, P.S., Froumin, I.D. (2022). Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 116-137, doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-116-137 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Fan, Wanqing, Ignatyeva, O.N. (2024). Using a Systematic Approach to the Management of Human Resources in the Region. *Diskussiya = Discussion*. Vol. 122, pp. 41-46. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_65669722_48799264.pdf (accessed 20.11.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Abramyan, G.A. (2024). Competitive Sustainability of the Regional Economy as a Quasi-Corporation from the Perspective of a Systems Approach. *Gosudarstvennoe i munitsipal' noe upravlenie. Uchenye zapiski = State and Municipal Management. Scholar Notes*. No. 2, pp. 58-64, doi: 10.22394/2079-1690-2024-1-2-58-64 (In Russ., abstract in Eng.).

19. Romashchenko, T.D., Gersonskaya, I.V. (2023). A Systematic Approach to the Study of the Public Sector of the Economy. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie = Proceedings of Voronezh State University. Series: Economics and Management*. No. 1, pp. 5-19, doi: 10.17308/econ.2023.1710927 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Bulba, V., Lytvynov, A. (2024). The Conceptual Foundations of Research on the Theory of Cluster Development. *Global Scientific Trends: Economics and Public Administration*. Vol. 3, no. 3, pp. 48-58.
21. Miljkovic, L., Trnavac, D., Veselinovic, P. (2021). Impact of Clusters on Competitiveness. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*. Pp. 193-201.
22. Smith, M., Wilson, J.R., Wise, E. (2020). Evaluating Clusters. Where Theory Collides with Practice. *Regional Science Policy & Practice*. Vol. 12, no. 3, pp. 413-430, doi: 10.1111/rsp3.12279

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

The paper was submitted 09.01.2025

Accepted for publication 10.02.2025



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

«Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50

Ананин Денис Павлович – канд. пед. наук, ведущий специалист Управления стратегического развития, ORCID: 0000-0001-6374-8372, Researcher ID: AAL-8274-2020, ananindp@mgpu.ru

Комаров Роман Владимирович – канд. психол. наук, доцент, проректор, ORCID: 0000-0001-7938-9917, Researcher ID: LZI-4983-2025, komarovrv@mgpu.ru

Реморенко Игорь Михайлович – д-р пед. наук, доцент, член-корреспондент Российской академии образования, ректор, ORCID: 0000-0002-8775-4248, Researcher ID: AAM-1283-2021, remorenkoim@mgpu.ru

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Адрес: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4

Аннотация. Вопрос применения генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в образовании находится в фокусе большого внимания как его адептов, так и критиков. Мировое научно-педагогическое сообщество пытается дать оценку быстро распространяющемуся феномену, определить его место в образовательном процессе и выработать основания для регулирования. Использование сервисов на базе генеративного искусственного интеллекта (ГИИ-сервисов) меняет концептуальные и дидактические устои образования. Для прогнозирования сценариев развития университетского образования и своевременного реагирования на управленческом уровне необходимы научные данные об использовании ГИИ-сервисов субъектами образовательного процесса – преподавателями и обучающимися. Данная работа вносит вклад в изучение паттернов использования ГИИ-сервисов студентами и преподавателями вуза. В рамках исследования было проведено анкетирование студентов (N = 450) и научно-педагогических работников (N = 228) Московского городского педагогического университета. Авторы исследования связывают большую популярность ГИИ у обучающихся и более сдержанную позицию по применению ГИИ-сервисов у преподавателей высшей школы с разными стратегиями их использования. Вспомогательная функция ГИИ-сервисов в стратегии деятельности преподавателя вуза не меняет сущности образовательного процесса по отношению к обучающемуся. Выполнение письменных заданий с помощью ГИИ как наиболее распространённая область применения ГИИ-инструментов среди студентов искажает классическое понимание самостоятельности и прозрачности образовательных результатов. Полученные результаты актуализируют необходимость

переосмысления цели и предназначения высшего образования и требуют трансформации образовательных практик – учения и преподавания. Авторы статьи приходят к выводу, что противоречивое отношение к ГИИ требует принятия этических и регулятивных норм применения ГИИ-сервисов в (вышем) образовании, а также повышения уровня ИИ-грамотности у преподавателей и студентов.

***Ключевые слова:** генеративный искусственный интеллект, опрос, российское высшее образование, образовательные практики, отношение преподавателей вузов и студентов, доверие, академическая честность, образовательная технология*

***Для цитирования:** Ананин Д.П., Комаров Р.В., Реморенко И.М. «Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 31–50. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50*

“When Honesty is Good, for Imitation is Bad”: Strategies for Using Generative Artificial Intelligence in Russian Higher Education Institutions

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50

***Denis P. Ananin** – Cand. Sci. (Pedagogy), Leading Expert at the Department for Strategic Development, ORCID: 0000-0001-6374-8372, Researcher ID: AAL-8274-2020, ananindp@mgpu.ru*

***Roman V. Komarov** – Cand. Sci. (Psychology), Associated Professor, Vice-Rector, ORCID: 0000-0001-7938-9917, Researcher ID: LZI-4983-2025, komarovrv@mgpu.ru*

***Igor M. Remorenko** – Dr. Sci. (Pedagogy), Associated Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Rector, ORCID: 0000-0002-8775-4248, Researcher ID: AAM-1283-2021, remorenkoim@mgpu.ru*

Moscow City University, Moscow, Russia

Address: 4 Vtoroy Selskohoziastvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation

***Abstract.** The issue of using generative artificial intelligence (GenAI) in education is the focus of both its advocates and critics. The world academic community is trying to consider the rapidly spreading phenomenon, to determine its place in the educational process and to work out the regulatory framework. The application of GenAI-powered services changes conceptual and didactic foundations of education. In order to predict scenarios of university education development and timely response on the managerial level, the community needs survey data on the use of GenAI-powered services and tools by the educational process actors – university academic staff and students. The paper contributes to the study of patterns of GenAI-powered services use by students and university teachers. The authors surveyed students ($N = 450$), researchers and teaching staff ($N = 228$) of the Moscow City University. The greater popularity of GenAI among students and a more discreet position on the use of GenAI-powered services by university teachers is determined by different strategies of their use. The complementary function of GenAI-powered services in the active strategy of a university teacher does not change the essence of the educational process compared to the students’*

one. The accomplishment of written assignments with the help of GenAI as the most common application of GenAI-powered tools among students transforms the conventional understanding of responsibility and transparency of educational results. The findings highlight the reconsideration of higher education nature and require to transform educational practices in teaching and learning. The authors conclude that the contradictory attitudes towards GenAI require the assumption of ethical and regulatory norms for the use of GenAI-powered services in (higher) education, as well as increasing the level of AI literacy among teachers and students.

Keywords: generative artificial intelligence, questionnaire, Russian higher education, learning and teaching, faculty's and students' perception, academic integrity, educational technology

Cite as: Ananin, D.P., Komarov R.V., Remorenko, I.M. (2025). When Honesty is Good, for Imitation is Bad”: Strategies for Using Generative Artificial Intelligence in Russian Higher Education Institutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii= Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 31-50, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Согласно циклу зрелости технологии Гартнера¹, технологии искусственного интеллекта (ИИ) сегодня переживают цикл резкого роста своей популярности, находясь на первой стадии – стадии инновационного триггера (*innovation trigger*). Разработчики *OpenAI*, оценивая «прогрессивность» ИИ-технологий по степени сложности выполняемых задач, также отмечают, что ИИ-технологии находятся на начальном этапе своего развития: на этапе перехода от уровня чат-ботов с голосовой коммуникацией (первого уровня) к уровню логиков, способных решать задачи уровня аспирантов². Пятиуровневая шкала прогрессивности технологий от специалистов *OpenAI* свидетельствует о больших ожиданиях от ИИ, способного на пике своих возможностей управлять целой организацией.

Постепенная апробация технологии в определённый момент сделает разницу между возможностями и ожиданиями от технологии критической, что будет свиде-

тельствовать о достижении стадии пика завышенных ожиданий на кривой Гартнера и переходе к стадии падения популярности технологии (цикл разочарования). Этап ажиотажа вокруг возможностей сервисов на основе ИИ (ИИ-сервисов), о чём свидетельствует, например, номинация слов «нейросеть» и «джипити» (*GPT*) на главные слова русского языка 2023 года, в настоящее время в мировом научном дискурсе уже сменяется более критическим подходом к технологии, в частности полемическим позиционированием *ChatGPT* в высшем образовании между «Священным Граалем» и «ящиком Пандоры» [1; 2]. Использование студентами ИИ-сервисов в обучении стало регулярной практикой во всём мире. Согласно международному исследованию Совета по цифровому образованию (*Digital Education Council*), в учебных целях ИИ используют 86% обучающихся, при этом 54% ежедневно или еженедельно³.

Ведущие российские университеты (ВШЭ, МШУ «Сколково», ИТМО, РАНХиГС,

¹ Gartner Hype Cycle. URL: <https://www.gartner.com/en/research/methodologies/gartner-hype-cycle> (дата доступа: 28.09.2024).

² OpenAI Scale Ranks Progress Toward 'Human-Level' Problem Solving. Bloomberg. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2024-07-11/openai-sets-levels-to-track-progress-toward-superintelligent-ai?srnd=technology-ai> (дата доступа: 28.09.2024).

³ Digital Education Council. AI or Not AI: What Students Want. Global AI Student Survey 2024. URL: <https://26556596.fs1.hubspotusercontent-eu1.net/hubfs/26556596/Digital%20Education%20Council%20Global%20AI%20Student%20Survey%202024.pdf> (дата обращения: 16.08.2024).

ТюмГУ, ТГУ, МГПУ⁴ и др.) активно подключились к исследовательской повестке, пытаясь определить появившийся феномен, его место в образовательном процессе и найти обоснования для его регулирования. Научно-педагогическая общественность в лице методологов и ведущих исследователей высшего образования выражает позицию, что системы ИИ на базе больших языковых моделей представляют собой «подрывную инновацию, коренным образом меняющую образовательный процесс в вузах»⁵. Такое понимание означает особые требования к образовательному контенту и соответственно особые подходы и методы обучения. Для отслеживания реализации потенциальных сценариев использования ИИ в высшем образовании (инерционного, анархического, интервенционистского)⁴ необходим регулярный анализ ситуации использования сервисов на базе ИИ субъектами образовательного процесса – обучающимися и преподавателями. Актуальная картина по использованию ИИ-сервисов в высшей школе позволит прогнозировать реальную жизнеспособность и востребованность технологий для образовательных целей. Возврат к традиционному формату обучения после пережитого бума онлайн-образования (МООК-образования) в доковидную эпоху [3], дистанционного образования в ковидную [4], а также после расцвета смешанного и гибридного образования в постковидную [5] демонстрирует тот факт, что новации действительно оказываются востребованными только в определённых сегментах массового высшего образования. В этой связи на волне предстоящего снижения интереса (согласно циклу Гартнера) к сервисам, работающим на алгоритмах искусственного интеллекта, важно «не выплеснуть вместе с водой ребёнка

ка» и вслед за коллективным сознанием не просмотреть реальные преимущества технологий для развития высшего образования.

Настоящая статья вносит вклад в изучение стратегий применения ИИ-сервисов студентами и преподавателями вуза.

Обзор исследований об искусственном интеллекте в высшем образовании

Феномен смены научной повестки в пользу изучения ИИ в высшем образовании сравним с внезапным ростом публикаций о практиках дистанционного и затем смешанного формата обучения в вузах, вызванных локдауном в период пандемии [6]. Согласно обзорным библиометрическим исследованиям, начало роста научного интереса к ИИ в образовании как раз пришлось на 2021–2022 гг. [7], который продолжается и в настоящее время параллельно совершенствованию технологии. Х. Кромтон и Д. Берке отмечают, что содержательно исследования ИИ-инструментов в высшем образовании посвящены прежде всего оцениванию образовательных результатов обучающихся, оценке образовательных ресурсов, прогнозированию академической успеваемости и карьерной траектории студентов, ИИ-ассистентству, системам интеллектуального обучения (*intelligent tutoring systems*) и управлению обучением студентов [7]. Структура значительной части исследований строится на анализе кейсов применения разработанных чат-ботов и ИИ-сервисов.

Сервисы, работающие на алгоритмах ИИ, в высшем образовании позиционируются как инновационный инструмент по усилению и поддержке процессов не только в образовательной деятельности, но и в управлении университетами (например, система «умного университета», *Smart University* [8]).

⁴ ИИ в высшем образовании. Педагогические вызовы и перспективы российских университетов. URL: <https://ai.utmn.ru/forum> (дата доступа: 28.09.2024).

⁵ Меморандум по итогам форума «Искусственный интеллект в высшем образовании: Педагогические вызовы и перспективы российских университетов», Тюменский государственный университет, Центр трансформации образования Школы управления «Сколково», г. Тюмень, 28–30 июня 2024 г. URL: <https://disk.yandex.ru/i/YxfVHTfsYGho2Q> (дата доступа: 11.08.2024).

Появление более совершенных поколений чат-ботов на основе генеративного ИИ (ГИИ) (наиболее известный – *ChatGPT*) подняли самый очевидный вопрос со стороны практиков – вопрос о предикторах и ограничениях его использования в высшем образовании [9–13], породив новую волну исследовательской «золотой лихорадки ИИ» с фокусом на рекомендациях для участников образовательного процесса по имплементации ГИИ-сервисов [14; 15].

Стремительная эволюция ИИ и появление инструментов ГИИ придают исследованиям новый импульс. В фокусе исследований – особенности изменения взаимоотношения «человек–машина» и «педагог–обучающийся» [16], а также вопросы доверия между участниками образовательного процесса [17], академической честности [18] и понимание оригинальности выполненного задания и плагиата [19]. Текущие исследования освещают не столько практики использования ГИИ в вузах, сколько поднимают методологические вопросы образования – для чего и как учить [20]; вопросы выработки вузовской стратегии относительно применения ГИИ [21], формирования (Г)ИИ-грамотности и других типов грамотности [22; 23]. При этом большую актуальность сохраняет тема трансформации оценивания в высшем образовании как на методологическом (институциональном) уровне, так и на дидактическом уровне (на уровне отдельного занятия) [24].

Исследования российских учёных в этом смысле не отличаются от мировой повестки. Применение ИИ рассматривается как в разрезе предметных направлений высшего образования: высшей технической школы [25; 26], лингвистического образования [27] и др., так и в разрезе субъектов образовательного процесса: студентов [28] и преподавателей [29], в том числе в сравнительном ключе [30]. Первые опросы в российском высшем

образовании позволяют обозначить факторы использования ИИ, коррелирующие с опытом использования ИИ, возрастом, типом субъекта педагогического процесса [30]. Необходимо отметить, что если осторожное отношение к технологиям ИИ с указанием на риски и вызовы для высшего образования высказывалось ещё до разработки ГИИ-инструментов [31], то с появлением *ChatGPT* дискуссии о неопределённости будущего высшего образования только усилились [32; 33], чем актуализировали запрос на новые доказательные данные [34]. Команда исследователей ВШЭ и Яндекса на основе обобщения мирового опыта использования ИИ в вузах представили сценарии использования ИИ для российских студентов, преподавателей, учёных и администраторов, позиционируя ИИ-сервисы в качестве помощников (компаньонов)⁶. Комплексная научная работа – манифест международного коллектива исследователей и экспертов на базе оценки потенциала и рисков ГИИ в образовании также проблематизирует подходы к обучению и преподаванию [34]. На этом фоне повышается интерес сопоставления мирового опыта с практиками применения ГИИ-инструментов в российских университетах на основе новых эмпирических исследований.

Исследовательский вопрос и методы исследования

Исследовательский вопрос заключается в определении стратегий (паттернов) использования ГИИ-сервисов российскими студентами и научно-педагогическими работниками в своей учебной/ профессиональной (преподавательской) деятельности. Задачи исследования состоят в сопоставлении целей использования ГИИ-сервисов, востребованности их функций, оценки влияний и эффектов от использования ГИИ-сервисов, отношения к ГИИ-сервисам у преподавателей и студентов. Валидность сравнения

⁶ Искусственный интеллект и высшее образование: возможности, практики и будущее. URL: <https://education.yandex.ru/aihighreport> (дата обращения: 21.11.2024).

мнений обеих групп респондентов обеспечивается тождественностью условий всех респондентов, которую образует единая образовательная среда вуза.

Решение поставленных задач осуществляется на примере Московского городского педагогического университета (МГПУ). Университет представляет собой кейс гуманитарного вуза, в котором область информационных технологий (ИТ-область) не является предметным профилем вуза, и в этом смысле отношение к внедрению новых технологий не является предметно обусловленным. При этом университет, ответственный за подготовку педагогических кадров, непосредственно занимается исследованиями передовых сущностей образования: цифровой дидактики [35], гибридного обучения [36; 37]; разрабатывает цифровой адаптивный учебник [38] и т. д., а также реализует прогрессивные идеи – первым среди российских вузов установил для студентов при написании выпускной квалификационной работы (ВКР) правила использования средств генеративного искусственного интеллекта, таких как *GigaChat*, *YandexGPT*, *ChatGPT* и иных, в качестве инструмента для получения идей, контекста и основы для работы.

В рамках исследования – май–июнь 2024 г. – было проведено анкетирование студентов ($N = 450$) и научно-педагогических работников (НПР, $N = 228$) МГПУ методом заполнения онлайн-форм на платформе *Microsoft Forms*. Структура анкеты представляет собой три части: паспортчика; блок вопросов по особенностям использования/неиспользования сервисов на базе ГИИ и блок с вопросами и суждениями, отражающими отношение к данным сервисам. Репрезентативность выборки обеспечивается охватом респондентами всех учебных институтов МГПУ (не менее 10 НПР и не менее 20 обучающихся от одного институ-

та), охватом уровней высшего образования обучающихся (68,4% бакалавров, 28,4% магистрантов и 3,2% студентов специалитета), охватом всех квалификационных категорий НПР (49,6% – кандидаты наук, 10,5% – доктора наук и 39,9% – без степени).

Результаты исследования

Масштаб использования ГИИ-сервисов

По состоянию на момент проведения опроса сервисами на базе генеративного ИИ пользовались четверо из пяти опрошенных студентов (81,3%)⁷ и только каждый второй научно-педагогический работник университета (50,9%)⁸. Возрастной фактор относительно использования ГИИ обучающимися при сравнении уровней получаемого образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) не проявился. Отклонение от среднего значения когорты студентов по данному показателю у подгрупп по уровню получаемого образования (бакалавриат, специалитет и магистратура) не превышает 3%, что сигнализирует об определённом единообразии. Однако при рассмотрении данных в разрезе курсов обучения наблюдается тенденция большей распространённости применения ГИИ-сервисов у студентов первого курса (90%) по сравнению со студентами выпускного курса (59%). НПР университета в среднем реже студентов прибегают к использованию ГИИ-сервисов. Однако среди НПР со стажем менее одного года в своей профессиональной деятельности инструменты на базе ИИ используют 88,9%, со стажем более 20 лет – 41,5%. В разрезе наличия научной степени у НПР данные коррелируют с возрастной структурой опрошенных работников университета: доля подгруппы кандидатов наук, использующих сервисы на базе ГИИ, совпадает со средним значением по когорте НПР, среди неостепенённых показатель несколько выше – 53,3%, среди докторов наук ниже – 41,7%.

⁷ В учебных целях.

⁸ В профессиональных целях.

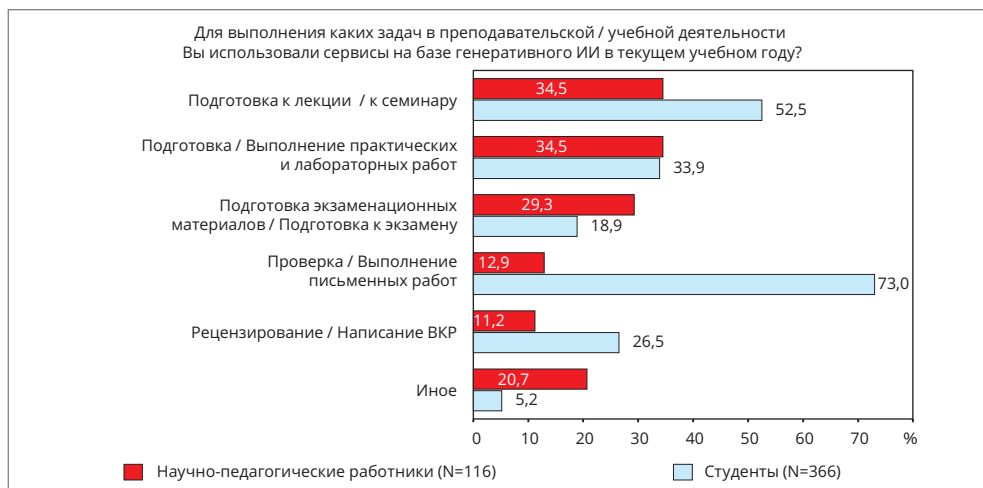


Рис. 1. Области задач, которые научно-педагогические работники и студенты решают в своей профессиональной и учебной деятельности соответственно

Fig. 1. Areas of tasks that academic staff and students address in their teaching and learning activities, respectively

Цели использования ИИ-сервисов

Студентам и НПР университета были предоставлены на выбор тождественные типы задач в соответствии с их ролью в педагогическом процессе. Результаты сопоставления демонстрируют большой акцент преподавателей на использовании ГИИ-сервисов для подготовки учебных материалов: для проведения семинаров, лабораторных работ, лекций и экзаменов (Рис. 1). Для обучающихся востребованность ГИИ-сервисов для подготовки к семинарским занятиям также актуальна, что отмечается более половиной опрошенных студентов. Однако более выраженным акцентом в использовании инструментов на базе ГИИ в обучении является выполнение самостоятельных заданий: письменных (эссе, реферат, курсовая работа и проч.) – 73%; практических и лабораторных работ – 33,9%; ВКР – 26,5%⁹.

В свою очередь, проверка студенческих работ, включая ВКР, с помощью ГИИ среди преподавателей не является распространённой практикой: этими сервисами пользуется

только каждый десятый опрошенный преподаватель (Рис. 1).

Основными причинами отказа от использования ГИИ является отсутствие необходимости. Каждый третий студент (34%) и научно-педагогический работник (34,6%), не прибегающие к помощи соответствующих сервисов, отметили вариант «Не считаю необходимым». Данную позицию усиливают также варианты ответа на вопрос открытого типа:

«Я всё делаю сам, ведь я пришёл учиться» (студент, бакалавриат, 5-й курс);

«Считаю использование ИИ недопустимым» (студент, бакалавриат, 2-й курс);

«А зачем? Что изменится?» (НПР, без степени, стаж: 4–10 лет).

Помимо этого, другая треть научно-педагогических работников (32,3%) в качестве барьера использования отмечает у себя компетентностный дефицит по работе с ИИ-сервисами; среди студентов данный показатель вдвое меньше – 16,7%. Так, в одном из ответов преподавателей на вопрос открытого типа отмечалось: «Сначала нужно

⁹ Здесь и далее приводятся данные относительно количества преподавателей ($N = 116$) и количества обучающихся ($N = 366$), использующих ГИИ-технологии в преподавании и учёбе соответственно.

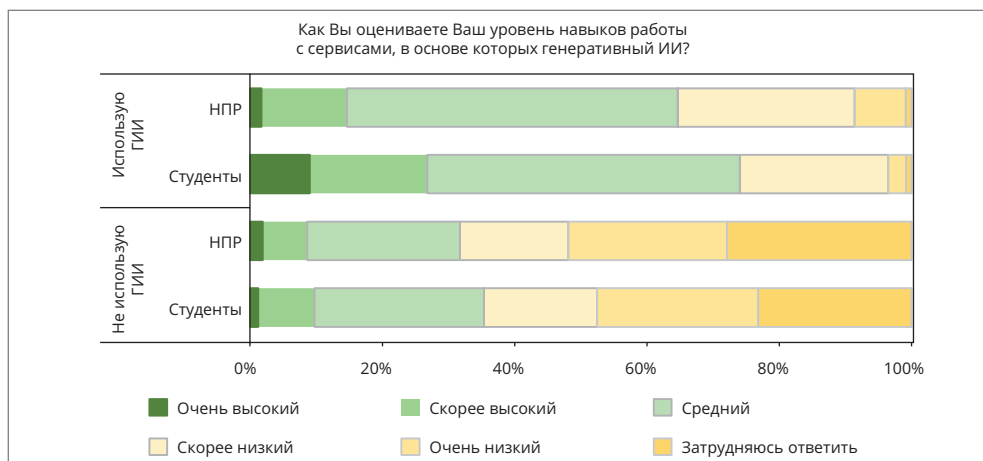


Рис. 2. Самооценка уровня навыков работы с сервисами, в основе которых лежит генеративный искусственный интеллект

Fig. 2. Self-assessment of competence level in working with services based on generative AI

научить студентов и преподавателей пользоваться сервисами ИИ. <...> Иначе – это укоренять безграмотность вопреки требованиям функциональной грамотности и компетентности» (доцент, канд. наук, стаж: более 20 лет). При этом действительно наибольшее количество респондентов обеих групп, использующих ГИИ, оценивают свой уровень компетенций в работе с сервисами на базе ГИИ только как «средний» (Рис. 2).

Применённая ординарная шкала использовалась для выявления доли респондентов, испытывающих компетентностный дефицит в работе с ГИИ-сервисами. Срез уровня навыков работы с ГИИ-сервисами в данном опросе даёт только интроспективный взгляд на ситуацию и не позволяет оценить данные по объективным критериям. В связи с этим результаты ответов на данный вопрос интерпретировались в бинарной логике для выявления дефицита навыков. Согласно результатам, компетентностный барьер имеют скорее респонденты, не использующие ГИИ в учебных и профессиональных целях. В данной категории опрошенных «средний» и «выше среднего» уровень владения компетенциями по работе с сервисами на базе ГИИ имеют практически только треть НПР (31,7%) и немного больше чем треть сту-

дентов (35,4%). Однако среди аналогичных групп, использующих ГИИ, данный показатель вдвое больше – 64,7% и 74%, соответственно. Таким образом, к когорте с компетентностным дефицитом себя относят одна треть опрошенных с опытом работы с ГИИ-сервисами и две трети – без такого опыта.

Стратегии работы с сервисами на базе ГИИ

Особенности профессиональных и учебных задач, при решении которых НПР и студенты пользовались ГИИ-сервисами, а также сущностная характеристика данных систем предопределили две наиболее востребованные функции ГИИ-инструментов как у преподавателей, так и у обучающихся – создание текстов и фактчекинг (Рис. 3).

Анализ востребованности других функций инструментов генеративного ИИ прослеживает две разные тенденции их использования у обучающихся и у преподавателей. Несмотря на нисходящую популярность других функций ГИИ-сервисов, более востребованными функциями у обучающихся по сравнению с НПР являются те, которые помогают выполнять определённые задания: решение учебных задач; анализ больших данных; работа с программным кодом

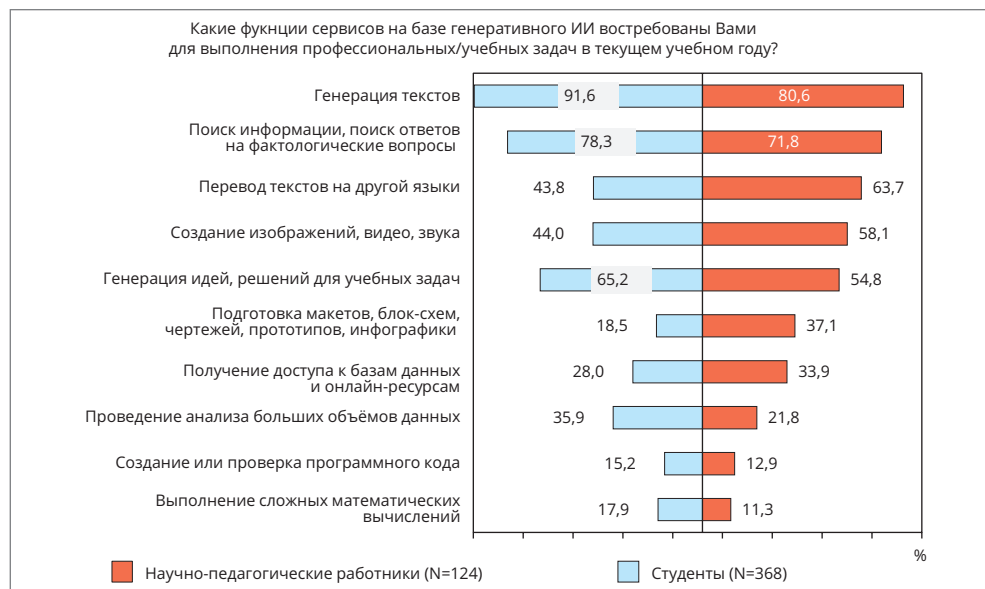


Рис. 3. Типы задач, которые научно-педагогические работники и студенты решают в своей преподавательской и учебной деятельности соответственно с помощью ГИИ-сервисов
 Fig. 3. Types of tasks that academic staff and students solve in their teaching and learning activities using GenAI-powered services, respectively

и проведение сложных математических вычислений. У педагогических работников напротив отмечены функции для подготовки и презентации учебных материалов: перевода информации на другой язык; создания аудио- и видеоизображений, инфографики, схем; получения доступа к базам данных (Рис. 3).

Популярность используемых в университете инструментов на базе ГИИ коррелирует с указанными стратегиями НПР и студентов. Наиболее распространённым сервисом в обеих когортах является *ChatGPT*, у студентов показатель достигает 70,2% (Рис. 4). Обучающиеся в своём большинстве используют более универсальные сервисы для генерации текстов – помимо *ChatGPT*, *YandexGPT*, *GigaChat* и др. У научно-педагогических работников более распространены российские сервисы, работающие на алгоритмах генеративного искусственного интеллекта, чем у обучающихся. Однако более чётко прослеживается тренд использования НПР сервисов генерации изобра-

жений и презентаций по сравнению со студентами (*Kandinsky* – 18,2% против 2,5%, *Midjourney* – 8,3% против 5%, *Шедевр* – 6,6% против 1,9%), а также сервисы по работе с текстом на иностранном языке (*Twice* – 6,6% против 3,3%, *DeepL (Write)* – 5% против 3,1%).

Преподаватели в целом стремятся к использованию специализированных (монофункциональных) сервисов, направленных на решение определённой задачи, в то время как студенты используют универсальные. Это подтверждается как раз тем, что более 60% НПР отметили сервисы, не вошедшие в топ 11 позиций: *DALL-E 3*, *EduAI*, *Suno AI*, *Claude 3.5 Sonnet* и др.

Влияние и эффекты генеративного ИИ

Отношение к ГИИ-сервисам выстраивается в зависимости от качества формируемых ими результатов и оценки влияния на образовательную (преподавательскую и учебную) деятельность. Как в отношении первого, так и в отношении второго аспектов нет однозначного мнения.

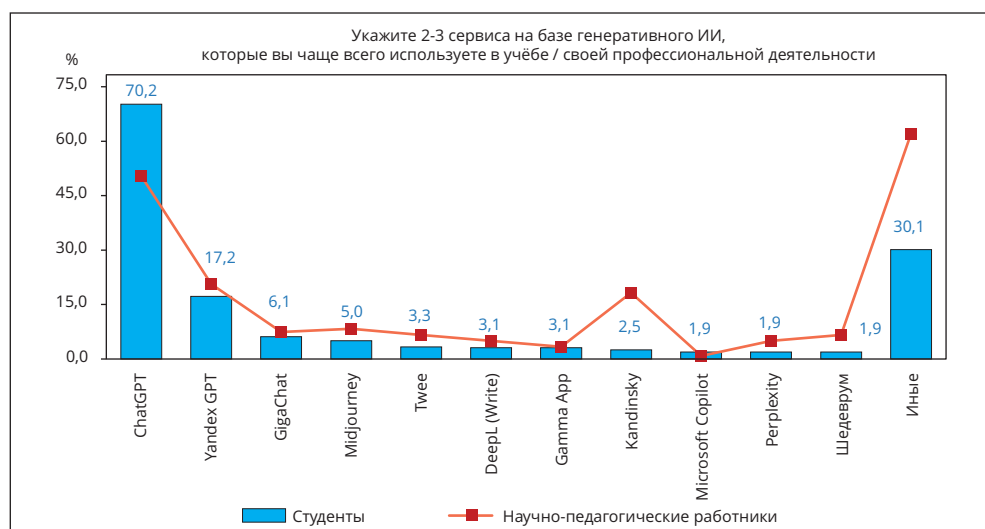


Рис. 4. Сервисы на базе генеративного искусственного интеллекта, используемые студентами и научно-педагогическими работниками¹⁰

Fig. 4. Generative AI services used by students and academic staff¹⁰

Независимо от оценок потенциала ГИИ несовершенство сервисов и необходимость серьёзной доработки выдаваемых ими результатов отмечают 80% преподавателей и студентов с опытом применения ГИИ-сервисов. Неудовлетворённость результатами работы ГИИ является причиной отказа от использования таких сервисов для пятой части респондентов (21,8% среди НПР, 21,3% среди студентов), не использующих ГИИ, что демонстрирует запрос на совершенствование алгоритмических систем и языковых моделей.

Обучающиеся выражают более позитивную позицию по отношению к ГИИ-сервисам. Большинство студентов отмечает преимущества от использования ГИИ (77,1%), говоря о том, что ГИИ существенно помогает в обучении (68,2%). У преподавателей мнения более сдержанные: только 30,7% отмечают их существенную помощь в обучении студентов, а преимущества ГИИ могут отметить только половина (52,6%).

В оценках влияния ГИИ на обучение студентов и свою работу НПР также более

скептически. Эффективность влияния отмечают 60,2% студентов и вдвое меньше НПР (29,8%), опрошенных в рамках исследования. О развивающем эффекте высказались 31,6% обучающихся и только 16,7% преподавателей. На этом фоне на отсутствие каких-либо эффектов указали 28,5% преподавателей и только 15,3% обучающихся.

В ответах на вопрос открытого типа об эффектах и студенты, и НПР высказывались об ускорении процессов в обучении и экономии времени:

«Позволяет сократить время для выполнения некоторых учебных задач – искать источники информации, уточнять некоторые факты» (студент, бакалавриат, 5-й курс);

«Ускоряет процесс выполнения заданий, которым я уделяю не так много внимания, чтобы сфокусироваться на приоритетных для меня направлениях развития» (студент, бакалавриат, 1-й курс);

«Ускоряет выполнение некоторых рутинных задач» (студент, бакалавриат, 2-й курс);

¹⁰ Под названием сервиса отмечены разные его версии.

«Делает работу более быстрой, позволяет быстро структурировать большие объёмы данных для дальнейшей самостоятельной работы» (младший научный сотрудник, канд. наук, стаж: 4–10 лет);

«Ускоряет процесс выполнения некоторых задач на генерацию идей» (старший преподаватель, без степени, стаж: 11–20 лет).

Вместе с тем в ответах преподавателей на вопросы открытого типа выражается опасение снижения качества обучения:

«Трачу время на чтение работ студентов, написанных ИИ. В чём смысл?» (НПР, без степени, стаж: 4–10 лет);

«Мешает работе» (старший преподаватель, без степени, стаж: 11–20 лет);

«Снижает качество работы» (доцент, канд. наук, стаж: более 20 лет).

Отдельные студенты более категоричны в высказываниях о негативном влиянии ГИИ: *«Уничтожает обучение»* (студент, магистратура, 1-й курс), *«Сводит обучение к нулю»* (студент, бакалавриат, 4-й курс), *«Деградиция ЕИ (естественного интеллекта – прим.)»* (студент, бакалавриат, 2-й курс).

Как бы ни было, новое явление для преподавателей является серьёзным вызовом:

«Заставляет задуматься над новыми формами контроля знаний студентов, т. к. привычные способы более неактуальны. Например, давать перевод «на дом» бесполезно. Следовательно, оттачивать навыки приходится в классе. Для этого какая-то из традиционных активностей «в классе» должна сместиться в зону самостоятельной отработки с применением ИИ» (старший преподаватель, без степени, стаж: более 20 лет);

«Заставляет продумывать задания для обучающихся, которые нельзя предоставить выполнить ИИ за них» (старший преподаватель, без степени, стаж: 4–10 лет).

Результаты исследования актуализуют ещё один важный аспект обучения – этический. Практически половина преподавателей (46,5%) и четверть опрошенных студентов (25,8%), принявших участие в

исследовании, считают применение ГИИ в обучении нечестным. Эту позицию наглядно демонстрирует цитата обучающегося на открытый вопрос об эффектах ГИИ: *«Очень обидно и не хочется ничего делать, когда ты пишешь эссе сам, а другие студенты используют ИИ, и их работы хвалят педагог вуза»* (студент, магистратура, 2-й курс).

Отношение научно-педагогических работников к генеративному ИИ

Результаты исследования свидетельствуют о неоднозначном отношении преподавателей к использованию студентами ГИИ в своём обучении. Результаты прямого вопроса об отношении НПР также не прояснили ситуацию. На фоне того, что треть педагогических работников (33,3%) выразила своё положительное мнение, чуть больше четверти (27,2%) – отрицательное и 11,8% – лояльное (равнодушное), более четверти опрошенных НПР (27,6%) затруднились в оценке своего отношения или дали более развёрнутый ответ, подчёркивающий неоднозначность их отношения:

«Положительно, при условии академической честности» (доцент, канд. наук, стаж: 4–10 лет);

«Отрицательно, если это делается бездумно» (доцент, канд. наук, стаж: более 20 лет);

«Если это осознанный подход, с пониманием несовершенства инструментов и результатов генерации, пониманием необходимости модификации данных, то положительно, в противном случае – отрицательно» (старший преподаватель, без степени, стаж: 11–20 лет);

«Положительно в случае, когда они понимают, что делают» (НПР, без степени, стаж: 11–20 лет);

«Когда честно – хорошо, для имитации – плохо» (доцент, канд. наук, стаж: более 20 лет).

Условность своего отношения (*«В зависимости от ситуации и конкретного задания»* (ассистент, без степени, стаж:

1–3 года)) уже свидетельствует о некоторых условиях (особенностях целевой аудитории, специфике образовательной программы и проч.), которые задают уместность использования сервисов на базе ГИИ в образовании. При этом отношение НПР к использованию ГИИ коррелирует с предметной (институциональной) спецификой реализуемых учебным подразделением образовательных программ: неотрицательное отношение (положительное или безразличное) демонстрируют 75% НПР дирекции образовательных программ, реализующей межпредметные программы магистратуры; 63% НПР института непрерывного образования, реализующего программы дополнительного (профессионального) образования; 59% НПР института цифрового образования, имеющих профессиональное (более глубокое) понимание ГИИ.

Дискуссия

Полученные результаты исследования ожидаемо демонстрируют большую распространённость практики использования ГИИ-сервисов у студентов по сравнению с преподавателями. С учётом межпоколенческой разницы и большей расположенности «зумеров» (миллениалов 3С) к цифровым гаджетам в сравнении с более старшими поколениями научно-педагогических работников (реформенному поколению, поколению застоя, поколению оттепели [39]) это выглядит закономерным. Более интересным видится тенденция использования ГИИ новичками в каждой из подгрупп респондентов: первокурсниками и научно-педагогическими работниками без опыта работы, т. е. теми, кто не имеет устоявшихся паттернов обучения и решения профессиональных задач, соответственно. Такая тенденция демонстрирует бытовой подход к решению возникших задач в новой для себя деятельности и может объясняться отсутствием эффективных механизмов для решения новых задач. В этом контексте ГИИ-сервисы выполняют функцию поисковика.

Более широкая применимость ГИИ у начинающих может быть также обусловлена современными возможностями технологии: если более простые запросы ГИИ-сервисы сегодня выполняют удовлетворительно, то решение более сложных задач, которые актуальны для старшекурсников и более опытных НПР, сегодня с помощью ГИИ ещё затруднено.

Сравнение результатов опроса поднимает, по мнению авторов, три онтологических вопроса для рассуждения. Первый вопрос касается понимания сущности и принципов работы ГИИ, из чего возникает понимание его места и роли в высшем образовании. Скептический настрой НПР по этому вопросу в большей степени, но и также части студентов сегодня демонстрирует некий внутренний протест: обучение не может и не должно реализовываться с помощью ГИИ-сервисов. Показательным в этом контексте является позиция тех НПР и обучающихся, кто не использует ГИИ и обосновывает это противопоставлением их использования образовательным целям. Категоричность такой позиции уже говорит об искажённом понимании принципов работы с использованием ГИИ-инструментов. Другая часть обучающихся, широко использующая ГИИ-сервисы, также не готова к тому, чтобы их работу оценивал ГИИ. Преподаватели сами не спешат использовать ГИИ для проверки (и оценки) письменных работ обучающихся. Диапазон этого вопроса касается достоверности генерируемых ИИ данных (информации) и этики применения ГИИ в образовании. В этом направлении наблюдаются определённые шаги. Высокий темп обновления ГИИ-систем однозначно приведёт к новому поколению технологий, достоверность результатов работы которых не будет ставиться под сомнение. Кроме того, необходимо повышение ИИ-грамотности и регулирование этических аспектов применения ГИИ, что уже происходит как в зарубежных вузах (Принципы по исполь-

зованию инструментов генеративного искусственного интеллекта в образовании Группы Рассела¹¹), так и в российских (Декларация этических принципов использования ИИ от НИУ ВШЭ¹²). Эта работа будет однозначно способствовать повышению степени доверия к (Г)ИИ и к использованию его в высшем образовании при соблюдении установленных норм. Вместе с тем противоположные мнения опрошенных о будущем ИИ-сервисов в высшем образовании перекликаются с результатами кейса исследования австралийских университетов¹³, демонстрирующего, с одной стороны, инновативный подход к учебным, преподавательским, исследовательским и оценочным практикам, а с другой стороны, риск полного запрета на использование в образовании и неготовности вузов к этому¹⁴ [40].

Второй вопрос касается того, как ГИИ-сервисы меняют образовательные практики. Ведущие зарубежные университеты (Университет Монаша, Калифорнийский университет в Беркли, Университет Британской Колумбии и др.) быстро среагировали на внезапно распространившуюся практику применения ИИ и обеспечили преподавателей и студентов методическими рекомендациями по обучению с помощью ИИ-инструментов (*AI-assisted teaching and learning*). Аналогичная реакция возникла в своё время на распространение компьютеров (*computer-assisted teaching*), а также дистанционного

и гибридного форматов обучения в (пост-)пандемию (*remote/hybrid teaching*¹⁵). О нерелевантности используемых сегодня заданий и методов обучения в эпоху ГИИ свидетельствуют чаяния и высказывания преподавателей в рамках открытых вопросов опроса об эффектах использования ГИИ. Мнения преподавателей о необходимости изменения заданий экстраполируются на необходимость пересборки всей структуры дисциплины и даже всей образовательной программы. Если сегодня преподаватели применением ГИИ для подготовки учебных материалов не меняют устоявшийся образовательный процесс, так как качество образовательного контента гарантируется экспертностью преподавателя, то применение ГИИ-сервисов студентами для выполнения самостоятельных письменных заданий кардинальным образом влияет на представление о способностях обучающегося и делает оценивание их учебных достижений непрозрачными. В этом смысле ГИИ-сервисы меняют представление преподавателей о сущности самостоятельной работы студента и роли преподавателя, актуализируя вопрос «Как преподавать?». К тому же вузы активно экспериментируют с применением ГИИ в учебном процессе. Одним из примеров представляется создание и апробация ИИ-персон (персон курса) в Тюменском государственном университете – систем, созданных на базе учебных и исследовательских материалов отдельных преподавателей и интегрируемых на учеб-

¹¹ Russell Group principles on the use of generative AI tools in education. URL: https://russellgroup.ac.uk/media/6137/rg_ai_principles-final.pdf (дата обращения: 17.08.2024).

¹² Декларация этических принципов создания и использования систем искусственного интеллекта в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/937054455.pdf> (дата обращения: 10.08.2024).

¹³ Исследование базируется на опросе 77 студентов и 34 научно-педагогических работника австралийских университетов, проведённом в период с 24 апреля по 23 мая 2023 года. URL: <https://go.unimelb.edu.au/p7es> (дата обращения: 15.09.2024).

¹⁴ Ziebell N., Skeat J. How is Generative AI Being Used by University Students and Academics? Semester 1, 2023. Melbourne: University of Melbourne, Melbourne Graduate School of Education, 2023. URL: https://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0010/4677040/Generative-AI-research-report-Ziebell-Skeat.pdf (accessed: 11.08.2024).

¹⁵ Learning Modes. URL: <https://ceetl.sfsu.edu/learning-modes> (дата обращения: 05.08.2024).

ном занятии с помощью специального медиатора¹⁶. Другим новационным кейсом является применение в Московском городском педагогическом университете *Telegram*-чат-ботов «Аспирант Ушинского» и «Аспирант Выготского», каждый из которых создан на базе психолого-педагогического наследия великих учёных. «Двойники» классиков используются в качестве энциклопедического источника и креативного помощника в обучении и преподавании. Вуз также апробирует автоматизированную проверку эссе обучающихся на магистерской программе «Управление школой и образовательная политика» с помощью ГИИ-инструментов.

Однако самым важным вопросом является вопрос об образовательном эффекте от использования ГИИ-сервисов: что получается в итоге, если преподаватели готовят задания с помощью ГИИ, и студенты выполняют эти задания также с помощью ГИИ-инструментов? Важно понимание эффекта, оказываемого ГИИ на обучение. В этом контексте исследователь Й. Ву закономерно фиксирует смещение фокуса от вопроса «Чему учить?» к вопросам «Как и зачем учить?» [20]. При высокой доступности информации и применения ГИИ-сервисов назначение обучения переживает своё переосмысление. Современные стратегии использования ГИИ-сервисов интегрированы в традиционную образовательную модель, где преподаватель готовит учебные материалы, а обучающиеся больше используют ГИИ для сокращения времени на выполнение учебных заданий [34]. Говоря о влиянии и эффектах от использования ГИИ, обе группы респондентов отмечают ускорение процессов, но не конкретизируют, ускорение каких процессов и к чему это приво-

дит: большему образовательному эффекту или формализации образовательного процесса. Однозначно можно утверждать, что при постановке таких вопросов возрастает необходимость формирования универсальных компетенций, в частности критического мышления человека¹⁷ [20]. Австралийские исследователи также приходят к выводу, что ИИ-сервисы в настоящий момент пока не оказывают трансформирующего эффекта, но при этом напрямую связывают это с эволюцией возможностей ИИ-технологии в ближайшем будущем¹⁸.

Сегодня очевидно, что технологии будут совершенствоваться, и на смену чат-ботам придут более совершенные сервисы, обладающие большей экспертизой и авторитетным знанием. Первым эволюционным шагом развития технологии видится создание множественных персон – систем на базе научного наследия нескольких учёных определённой предметной области. Опыт применения в университетах одиночных персон курса показывает некоторые ограничения в силу разности пространственно-временного контекста, в рамках которого материал был сформирован (место и время жизни учёного), и сегодняшним временем. В среднесрочной перспективе прогнозируется создание полифункциональных (полимодальных) ГИИ-сервисов на базе комплексных нейросетей. По результатам исследования чётко прослеживается тенденция использования преподавателями монофункциональных сервисов (перевод на иностранный язык, создание изображений, корректировка текста) – по аналогии с программным обеспечением (приложениями). Однако у студентов доминирует тренд к использованию универсальных сервисов, позволяющих решать более

¹⁶ ТюмГУ создаёт ИИ-персоны для учебного процесса. ТюмГУ. URL: <https://www.utmn.ru/news/stories/obrazovanie/1241541/> (дата доступа: 11.08.2024).

¹⁷ Ziebell N., Skeat J. How is Generative AI Being Used by University Students and Academics? Semester 1, 2023. Melbourne: University of Melbourne, Melbourne Graduate School of Education, 2023. URL: https://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0010/4677040/Generative-AI-research-report-Ziebell-Skeat.pdf (accessed: 11.08.2024).

¹⁸ Ibid.

сложные задачи. В соответствии с данным трендом ожидается рост востребованности полифункциональных решений задач в образовании. На фоне развития технологии закономерно будет прослеживаться позиция противников современных трендов от более консервативной части научно-педагогического сообщества, выступающих за традиционный образовательный процесс.

Заключение

На фоне широкой распространённости ГИИ у студентов практика применения ГИИ-сервисов у преподавателей высшей школы более сдержанная. Большая популярность ГИИ-сервисов среди новичков (первокурсников, НПР без опыта работы) свидетельствует о бытовом подходе к решению профессиональных (учебных и преподавательских, соответственно) задач, в котором ГИИ-сервисы используются в роли поисковиков.

В основе большей вовлечённости студентов и более скептического отношения преподавателей к использованию ГИИ в высшем образовании лежит разное понимание назначения ГИИ-сервисов, выразившееся в разных стратегиях их использования. Для преподавателей ГИИ выполняет вспомогательную функцию по подготовке учебных материалов. Качество образования в этом случае также обеспечивается экспертной позицией преподавателя и для студента не несёт никаких рисков. Доминирующая стратегия по применению ГИИ студентами, направленная на выполнение письменных заданий, нарушает понимание самостоятельности и прозрачности образовательного процесса и не позволяет преподавателю объективно оценить вклад обучающегося в его образовательные достижения.

Неоднозначное отношение к ГИИ-сервисам в высшем образовании сегодня сигнализирует о дефиците (необходимости) регулирования данного процесса в соответствии с определёнными этическими нормами. Предпосылками более широкой интеграции ГИИ в высшую школу является

также совершенствование работы ГИИ-сервисов и повышение ИИ-грамотности субъектов образовательного процесса. Независимо от дальнейшего применения и совершенствования технологии значительно возрастает актуальность вопроса о переосмыслении цели и назначения высшего образования, а также совершенствования университетской дидактики.

Литература

1. *Grizzbacher N.* Delving into Chit-Chat with GPT-3.5: Holy Grail or Pandora's Box?: A Review of AI Opportunities and Challenges in Academia // *GILE Journal of Skills Development*. 2024. Vol. 4. No. 1. P. 4–29. DOI: 10.52398/gjsd.2024.v4.i1. pp. 4–29.
2. *Miller R.E.* Pandora's Can of Worms: A Year of Generative AI in Higher Education // *Libraries and the Academy*. 2024. Vol. 24. No. 1. P. 21–34. DOI: 10.1353/pla.2024.a916988
3. *Захарова У.С., Вилкова К.А., Абрамов Р.Н.* Применение МООК в преподавании в российских вузах: почему нет роста спроса на них в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение? // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 2. С. 125–148. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-125-148
4. *Комаров Р.В.* Работа педагога в дистанте: подходы к использованию цифровых инструментов // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. 2021. № 3(57). С. 56–78. DOI: 10.25688/2076-9121.2021.57.3.03.
5. *Ананин Д.П., Кашикарлова Е.В.* Модели и дидактика гибридного обучения. Сер. Механизмы повышения качества образования. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2022. 43 с. EDN: FHOVSN.
6. *Баранников К.А., Ананин Д.П., Стрижун Н.Г., Алканова О.Н., Байзаров А.Е.* Гибридное обучение: российская и зарубежная практика // *Вопросы образования*. 2023. № 2. С. 33–69. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-2-33-69
7. *Crompton H., Burke D.* Artificial Intelligence in Higher Education: The State of the Field // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. 22 p. DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8
8. *George B., Ontario W.* Managing the Strategic Transformation of Higher Education through

- Artificial Intelligence // Administrative Sciences. 2023. Vol. 13. No. 196. DOI: 10.3390/admsci13090196
9. *Dempere J., Modugu K., Hesbam A., Ramasamy L.K.* The Impact of ChatGPT on Higher Education // *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. Article no. 1206936. DOI: 10.3389/educ.2023.1206936
 10. *Chaudbry I.S., Sarwary S.A.M., El Refae G.A., Chabchoub H.* Time to Revisit Existing Student's Performance Evaluation Approach in Higher Education Sector in a New Era of ChatGPT – A Case Study // *Cogent Education*. 2023. Vol. 10. No. 1. DOI: 10.1080/2331186X.2023.2210461
 11. *Michel-Villarreal R., Vilalta-Perdomo E., Salinas-Navarro D.E., Thierry-Aguilera R., Gerardou F.S.* Challenges and Opportunities of Generative AI for Higher Education as Explained by ChatGPT // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. No. 9. Article no. 856. DOI: 10.3390/educsci13090856
 12. *Neumann M., Rauschenberger M., Schön E.-M.* “We Need to Talk about ChatGPT: The Future of AI and Higher Education” // 2023 IEEE/ACM 5th International Workshop on Software Engineering Education for the Next Generation (SEENG) (Melbourne: IEEE). 2023. P. 29–32. DOI: 10.1109/SEENG59157.2023.00010
 13. *Strzelecki A.* To Use or not to Use ChatGPT in Higher Education? A Study of Students' Acceptance and Use of Technology // *Interactive Learning Environments*. 2023. P. 1–14. DOI: 10.1080/10494820.2023.2209881
 14. *Rudolph J., Tan S., Tan S.* ChatGPT: Bullshit Spewer or the End of Traditional Assessments in Higher Education? // *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023. Vol. 6. No. 1. P. 342–363. DOI: 10.37074/jalt.2023.6.1.9
 15. *Rudolph J., Tan S., Tan S.* War of the Chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and Beyond. The New AI Gold Rush and its Impact on Higher Education // *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023. Vol. 6. P. 364–389. DOI: 10.37074/jalt.2023.6.1.23
 16. *Резаев А.В., Степанов А.М., Трегубова Н.Д.* Высшее образование в эпоху искусственного интеллекта // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33. № 4. С. 49–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-49-62
 17. *Luo (Jess) J.* How does GenAI Affect Trust in Teacher-Student Relationships? Insights from Students' Assessment Experiences // *Teaching in Higher Education*. 2024. DOI: 10.1080/13562517.2024.2341005
 18. *Cotton D.R., Cotton P.A., Shipway J.R.* Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT // *Innovations in Education and Teaching International*. 2023. Vol. 61(2). P. 228–239. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148
 19. *Luo (Jess) J.* A Critical Review of GenAI Policies in Higher Education Assessment: A Call to Reconsider the “Originality” of Students' Work // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2024. Vol. 49. No. 5. P. 651–664. DOI: 10.1080/02602938.2024.2309963
 20. *Wu Y.* Critical Thinking Pedagogics Design in an Era of ChatGPT and Other AI Tools – Shifting From Teaching “What” to Teaching “Why” and “How” // *Journal of Education and Development*. 2024. Vol. 8. No. 1. DOI: 10.20849/jed.v8i1.1404
 21. *Pisica A.I., Edu T., Zabaria R.M., Zabaria R.* Implementing Artificial Intelligence in Higher Education: Pros and Cons from the Perspectives of Academics // *Societies*. 2023. Vol. 13. No. 5. 118. DOI: 10.3390/soc13050118
 22. *Southworth J.R., Migliaccio K., Glover J., Glover J.M., Reed D. et al.* Developing a Model for AI Across the Curriculum: Transforming the Higher Education Landscape via Innovation in AI Literacy // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 4. Article no. 100127. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100127
 23. *Chiu Th.K.F.* Future Research Recommendations for Transforming Higher Education with Generative AI // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 6. Article no. 100127. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100197
 24. *Xia Q., Weng X., Ouyang F., Lin T.J., Chiu Th.K.F.* A Scoping Review on How Generative Artificial Intelligence Transforms Assessment in Higher Education // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21. No. 40. DOI: 10.1186/s41239-024-00468-z
 25. *Лёвин Б.А., Пискунов А.А., Поляков В.Ю., Савин А.В.* Искусственный интеллект в инженерном образовании // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 7. С. 79–95. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-79-95
 26. *Шейнбаум В.С., Никольский В.С.* Инженерная деятельность и инженерное мышление в контексте экспансии искусственного интеллекта // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33. № 6. С. 9–27. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-9-27

27. Евдокимова М.Г., Агамалиев Р.Т. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2023. № 2(38). С. 173–191. DOI: 10.24151/2409-1073-2023-2-173-191
28. Тихонова Н.В., Ильдуганова Г.М. «Меня пугает то, с какой скоростью развивается искусственный интеллект»: восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 4. С. 63–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83
29. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
30. Буякова К.И., Дмитриев Я.А., Иванова А.С., Фещенко А.В., Яковлева К.И. Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с искусственным интеллектом в вузе // Образование и наука. 2024. № 26(7). С. 160–193. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-7-160-193
31. Ракитов А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 41–49. EDN: USPQDV.
32. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22
33. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 19–37. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37
34. The Manifesto for Teaching and Learning in a Time of Generative AI: A Critical Collective Stance to Better Navigate the Future / A. Bozkurt, J. Xiao, R. Farrow, J.Y.H. Bai, C. Nerantzi et al. // OpenPraxis. 2024. Vol. 16(4), P. 487–513. DOI: 10.55982/openpraxis.16.4.777
35. Современная «цифровая» дидактика / И.М. Ременко, Е.Д. Патафакин, В.В. Гриникун, Б.Б. Ярмахов, О.В. Максименкова. Москва: ООО «ГринПринт», 2022. 136 с. EDN: YCIUBW.
36. Белая книга. Гибридное обучение / О.Н. Алканова, Д.П. Ананин, А.Е. Байзафов, К.А. Баранников и др. М.: Грин Принт, 2022. 120 с. EDN: KWUEAL.
37. Ананин Д.П., Стрикун Н.Г. Гибридное обучение в структуре высшего образования: между онлайн и офлайн // Преподаватель XXI век. 2022. № 4. Часть 1. С. 60–74. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-4-60-74
38. Ярмахов Б.Б., Суматохин С.В., Кукушкина О.В. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2023624517 Российская Федерация. Цифровой адаптивный учебник по биологии для 5-го класса: № 2023624115: заявл. 22.11.2023; опубл. 11.12.2023. 2023. URL: <https://unir.mgpu.ru/en/projects/intellectual-activity/rids/tsifrovoj-adaptivnyj-uchebnik-po-biologii-dlya-5-klassa.html> (дата обращения: 11.08.2024).
39. Радаев В.В. Раскол поколения миллениалов: историческое и эмпирическое обоснование. (Первая часть) // Социологический журнал. 2020. Т. 26. № 3. С. 30–63. DOI: 10.19181/socjour.2020.26.3.7395

Статья поступила в редакцию 02.12.2024

Принята к публикации 09.01.2025

References

1. Griszbacher, N. (2024). Delving into Chit-Chat with GPT-3.5: Holy Grail or Pandora's Box?: A Review of AI Opportunities and Challenges in Academia. *GILE Journal of Skills Development*. Vol. 4, no. 1, pp. 4–29, doi: 10.52398/gjds.2024.v4.i1.pp4-29
2. Miller, R.E. (2024). Pandora's Can of Worms: A Year of Generative AI in Higher Education. *portal: Libraries and the Academy*. Vol. 24, no. 1, pp. 21–34, doi: 10.1353/pla.2024.a916988
3. Zakharova, U.S., Vilkova, K.A., Abramov, R.N. (2023). MOOCs Usage in Russian Higher Educational Institutions: Why is Not There Any Increasing Demand for MOOCs During Emergency Distance Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 125–148, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-125-148 (In Russ., abstract in Eng.).

4. Komarov, R.V. (2021) The Work of a Teacher in Remote Education: Approaches to Using Digital Tools. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*. Vol. 3(57), pp. 56-78, doi: 10.25688/2076-9121.2021.57.3.03 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Ananin, D.P., Kashkarova, E.V. (2022). *Modeli i didaktika gibridnogo obucheniya. Seriya: Mekhanizmy povysheeniya kachestva obrazovaniya* [Models and Didactics of Hybrid Learning. Series: Mechanisms of Education Improvement]. Tomsk: Tomsk State University Press, 43 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_56000978_64674508.pdf (accessed: 11.08.2024). (In Russ.).
6. Barannikov, K.A., Ananin, D.P., Strikun, N.G., Alkanova, O.N., Bayzarov, A.Ye. (2023). Hybrid Learning: Russian and International Practice. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No 2, pp. 33-69, doi: 10.17323/1814-9545-2023-2-33-69 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Crompton, H., Burke, D. (2023). Artificial Intelligence in Higher Education: The State of the Field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol. 20, pp. 1-22, doi: 10.1186/s41239-023-00392-8
8. George, B., Ontario, W. (2023). Managing the Strategic Transformation of Higher Education through Artificial Intelligence. *Administrative Sciences*. Vol. 13, no. 196, doi: 10.3390/admsci13090196
9. Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A., Ramasamy, L.K. (2023). The Impact of ChatGPT on Higher Education. *Frontiers in Education*. Vol. 8, article no. 1206936, doi: 10.3389/educ.2023.1206936
10. Chaudhry, I.S., Sarwary, S.A.M., El Refae, G.A., Chabchoub, H. (2023). Time to Revisit Existing Student's Performance Evaluation Approach in Higher Education Sector in a New Era of ChatGPT – A Case Study. *Cogent Education*. Vol. 10, no. 1, doi: 10.1080/2331186X.2023.2210461
11. Michel-Villarreal, R., Vilalta-Perdomo, E., Salinas-Navarro, D.E., Thierry-Aguilera, R., Gerardou, F.S. (2023). Challenges and Opportunities of Generative AI for Higher Education as Explained by ChatGPT. *Education Sciences*. Vol. 13, no. 9, article no. 856, doi: 10.3390/educsci13090856
12. Neumann, M., Rauschenberger, M., Schön, E.-M. (2023). "We Need to Talk about ChatGPT: The Future of AI and Higher Education". *2023 IEEE/ACM 5th International Workshop on Software Engineering Education for the Next Generation (SEENG)* (Melbourne: IEEE), pp. 29-32, doi: 10.1109/SEENG59157.2023.00010
13. Strzelecki, A. (2023). To Use or not to Use ChatGPT in Higher Education? A Study of Students' Acceptance and Use of Technology. *Interactive Learning Environments*, pp. 1-14, doi: 10.1080/10494820.2023.2209881
14. Rudolph, J., Tan, S., Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit Spewer or the End of Traditional Assessments in Higher Education? *Journal of Applied Learning and Teaching*. Vol. 6, no. 1, pp. 342-363, doi: 10.37074/jalt.2023.6.1.9
15. Rudolph, J., Tan, S., Tan, S. (2023). War of the Chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and Beyond. The New AI Gold Rush and its Impact on Higher Education. *Journal of Applied Learning and Teaching*. Vol. 6, pp. 364-389, doi: 10.37074/jalt.2023.6.1.23
16. Rezaev, A.V., Stepanov, A.M., Tregubova, N.D. (2024). Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 4, pp. 49-62, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-49-62 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Luo (Jess), J. (2024). How does GenAI Affect Trust in Teacher-Student Relationships? Insights from Students' Assessment Experiences. *Teaching in Higher Education*, doi: 10.1080/13562517.2024.2341005
18. Cotton, D.R., Cotton, P.A., Shipway, J.R. (2023). Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 61(2), pp. 228-239, doi: 10.1080/14703297.2023.2190148

19. Luo (Jess), J.A. (2024). Critical Review of GenAI Policies in Higher Education Assessment: A Call to Reconsider the “Originality” of Students’ Work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 49, no. 5, pp. 651–664, doi: 10.1080/02602938.2024.2309963
20. Wu, Y. (2024). Critical Thinking Pedagogics Design in an Era of ChatGPT and Other AI Tools – Shifting from Teaching “What” to Teaching “Why” and “How”. *Journal of Education and Development*. Vol. 8, no. 1, doi: 10.20849/jed.v8i1.1404
21. Pisica, A.I., Edu, T., Zaharia, R.M., Zaharia, R. (2023). Implementing Artificial Intelligence in Higher Education: Pros and Cons from the Perspectives of Academics. *Societies*. Vol. 13, no. 5, 118, doi: 10.3390/soc13050118
22. Southworth, J.R., Migliaccio, K., Glover, J., Glover, J.M., Reed, D., et al. (2023). Developing a Model for AI Across the Curriculum: Transforming the Higher Education Landscape via Innovation in AI Literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Vol. 4, article no. 100127, doi: 10.1016/j.caeai.2023.100127
23. Chiu, Th.K.F. (2024). Future Research Recommendations for Transforming Higher Education with Generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Vol. 6, 100197, doi: 10.1016/j.caeai.2023.100197
24. Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T.J., Chiu, Th.K.F. (2024). A Scoping Review on How Generative Artificial Intelligence Transforms Assessment in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol. 21, no. 40, doi: 10.1186/s41239-024-00468-z
25. Levin, B.A., Piskunov, A.A., Poliakov, V.Yu., Savin, A.V. (2022). Artificial Intelligence in Engineering Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 7, pp. 79–95, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-79-95 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Sheinbaum, V.S., Nikolskiy, V.S. (2024). Engineering Activity and Engineering Thinking in the Context of Artificial Intelligence Expansion. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 6, pp. 9–27, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-9-27 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Evdokimova, M.G., Agamaliyev, R.T. (2023). Lingvodidactic Potential of Artificial Intelligence Systems. *Ekonomicheskie i sotsialno-gumanitarnye issledovania = Economic and Social Research*. Vol. 2(38), pp. 173–191, doi: 10.24151/2409-1073-2023-2-173-191 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Tikhonova, N.V., Ilduganova, G.M. (2024). “What Scares Me Is the Speed at Which Artificial Intelligence Is Developing”: Students’ Perceptions of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 4, pp. 63–83, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83 (In Russ., abstract In Eng.).
29. Sysoyev, P.V. (2023). Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by University Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 10, pp. 9–33, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Buyakova, K.I., Dmitriev, Ya.A., Ivanova, A.S., Feshchenko, A.V., Yakovleva, K.I. (2024). Students’ and Teachers’ Attitudes towards the Use of Tools with Generative Artificial Intelligence at the University. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 26(7), pp. 160–193, doi: 10.17853/1994-5639-2024-7-160-193 (In Russ.).
31. Rakitov, A.I. (2018). Higher Education and Artificial Intelligence: Euphoria and Alarmism. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 6, pp. 41–49. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35161092_88185250.pdf (accessed: 11.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
32. Ivakhnenko, E.N., Nikolskiy, V.S. (2023). ChatGPT in Higher Education and Science: A Threat or a Valuable Resource? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 9–22, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22 (In Russ., abstract in Eng.).

33. Rezaev, A.V., Tregubova, N.D. (2023). ChatGPT and AI in the Universities: An Introduction to the Near Future. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 19-37, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Bozkurt, A., Xiao, J., Farrow, R., Bai, J.Y.H., Nerantzi, C. et al. (2024). The Manifesto for Teaching and Learning in a Time of Generative AI: A Critical Collective Stance to Better Navigate the Future. *Open Praxis*. Vol. 16(4), pp. 487-513, doi: 10.55982/openpraxis.16.4.777
35. Remorenko, I.M., Patarakin, E.D., Grinshkun, V.V., Jarmahov, B.B., Maksimenkova, O.V. (Eds.) (2022). *Modern "Digital" Didactics*. Moscow: LLC Green Print, 136 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54099473_62635171.pdf (accessed: 11.08.2024). (In Russ.)
36. Alkanova, O.N., Ananin, D.P., Bajzarov, A.E., Barannikov, K.A., Bobrus, T.V., et al. (2022). *Belaya kniga. Gibridnoe obuchenie* [White Book. Hybrid Learning]. Moscow: Grin Print, 120 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50051287_40029427.pdf (accessed: 11.08.2024). (In Russ.).
37. Ananin, D.P., Strikun, N.G. (2022). Hybrid Learning in Higher Education: Between Online and Offline. *Prepodavatel XXI Vek = Educator in the 21st Century*. No. 4, part 1, pp. 60-74, doi: 10.31862/2073-9613-2022-4-60-74 (In Russ., abstract in Eng.).
38. Jarmakhov, B.B., Sumatokhin, S.V., Kukushkina, O.V. (2023). Certificate of State Registration of Database no. 2023624517 Russian Federation. *Digital Adaptive Biology Textbook for Grade 5*: application no. 2023624115: applied on 22.11.2023; published on 11.12.2023. Available at: <https://unir.mgpu.ru/en/projects/intellectual-activity/rids/tsifrovoj-adaptivnyj-uchebnik-po-biologii-dlya-5-klassa.html> (accessed: 11.08.2024).
39. Radaev, V.V. (2020). The Divide among the Millennial Generation: Historical and Empirical Justifications (Part one). *Sotsiologicheskii Zhurnal = Sociological Journal*. Vol. 26, no. 3, pp. 30-63, doi: 10.19181/socjour.2020.26.3.7395 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 02.12.2024

Accepted for publication 09.01.2025

Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71

Сысоев Павел Викторович – д-р пед. наук, профессор, руководитель Научного центра Российской академии образования, SPIN-код: 2943-7230, ORCID: 0000-0001-7478-7828, psysoyev@yandex.ru

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия

Адрес: Россия, 392000, Тамбов, Интернациональная, 33

Аннотация. Одно из ключевых достоинств интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образование заключается в создании на их основе условий для реализации модели персонализированного обучения – системы обучения и развития потенциала личности, при которой обучающийся выступает основным субъектом учебного процесса и в соответствии с индивидуальными способностями, интересами и потребностями осуществляет отбор содержания обучения и выбор методов, приёмов, средств обучения, определяет темп овладения учебным материалом и берёт на себя ответственность за процесс и результат обучения. Вместе с тем готовность обучающихся использовать персонализированную форму обучения будет во многом определять его эффективность. Цель исследования – определить готовность студентов российских вузов к персонализированному обучению посредством инструментов ИИ. На основе анализа научной литературы были предложены смысловые компоненты персонализированного обучения: а) субъектность обучающихся; б) партнёрство; в) доминирование проблемных заданий; г) темп; д) адаптивность и е) обратная связь. Для определения готовности студентов к персонализированному обучению было проведено онлайн-анкетирование. В качестве респондентов выступили 1211 студентов из 38 вузов РФ. Результаты анкетного опроса свидетельствуют о том, что на современном этапе около 50% студентов используют ИИ для решения разных учебных задач. Относительно готовности к персонализированному обучению мнения студентов разделились. Около 45–60% респондентов выразили готовность к такому обучению, 25–30% опрошенных – нейтральное и 5–10% отрицательное отношение по большинству вопросов. Полученные данные свидетельствуют о том, что на текущий момент персонализированное обучение не может быть массовым. Далеко не все студенты российских вузов полностью представляют сущность и потенциал персонализированного обучения, готовы и желают выступать субъектами учебного процесса, несущими полную ответственность за процесс и результат обучения. Персонализированное обучение предъявляет новые требования к педагогам, функция которых заключается в подготовке обучающихся к взаимо-

действию с ИИ, адекватной оценке своих способностей, формулированию цели обучения, проверке материалов обратной связи от генеративного ИИ, построению индивидуальной траектории обучения, определению темпа обучения, осуществлению отбора содержания, средств и методов обучения, рефлексии своей учебно-познавательной деятельности и т. п.

Ключевые слова: искусственный интеллект, персонализированное обучение, высшая школа, учебная автономия, готовность студентов

Для цитирования: Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 51–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71

Personalized Learning Based on Artificial Intelligence: How Ready Are Modern Students for New Educational Opportunities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71

Pavel V. Sysoyev – Dr. Sci. (Education), Professor, Director, Russian Academy of Education Research Center, SPIN-code: 2943-7230, ORCID: 0000-0001-7478-7828, psysoyev@yandex.ru
Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia

Address: 33, Internatsyonalnaya str., Tambov, 392 000, Russian Federation

Abstract. One of the key advantages of integrating artificial intelligence (AI) technologies into education is the creation of conditions for the implementation of a personalized learning model – a system developing individual potential, in which the learner is the main subject of the educational process and, in accordance with individual abilities, interests and needs, selects the educational content and chooses methods, techniques, and means of teaching, determines the pace of mastering the educational material and takes responsibility for the process and outcome of the learning. At the same time, the readiness of students to use a personalized form of learning will largely determine its effectiveness. The goal of the study is to determine the readiness of Russian university students for personalized learning based on AI tools. Based on the analysis of academic literature, the following semantic components of personalized learning were proposed: a) student subjectivity; b) partnership; c) dominance of problem-solving assignment; d) pace; e) adaptability, and f) feedback. An online survey was conducted to determine the students' readiness for personalized learning. The respondents were 1,211 students from 38 Russian universities. The results of the questionnaire survey indicate that at the present stage about 50% of students use AI to solve various educational tasks. The opinions of students were divided regarding their readiness for personalized learning. About 45–60% of respondents expressed their readiness for such learning, 25–30% of respondents were neutral and 5–10% had a negative attitude on most issues. The data obtained indicate that at the present time, personalized learning cannot be widespread. Not all students of Russian universities fully understand the essence and potential of personalized learning, are ready and willing to act as subjects of the educational process, bearing full responsibility for the process and outcome of learning. Personalized learning places new demands on teachers, whose function is to prepare students for interaction with AI, adequately assess their abilities, formulate the goal of learning, check feedback materials from generative AI, build an individual learning trajectory, determine the pace of learning, select the content, means and methods of teaching, reflection, etc.

Keywords: artificial intelligence, personalized learning, higher education, learner's autonomy, student readiness

Cite as: Sysoyev, P.V. (2025). Personalized Learning Based on Artificial Intelligence: How Ready Are Modern Students for New Educational Opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii= Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 51-71, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Настоящий этап развития общества характеризуется процессами динамичного развития технологий искусственного интеллекта (ИИ) и их интеграции в различные сферы жизнедеятельности человека. Такая тенденция инновационного развития нашла отражение во многих федеральных нормативных документах, определяющих векторы развития всех секторов экономики страны. В частности, в Стратегии научно-технологического развития РФ одним из государственных приоритетов на период до 2035 г. определяется «переход к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, роботизированным системам, новым материалам и способам конструирования, создание систем обработки больших объёмов данных, машинного обучения и искусственного интеллекта»¹. В Национальной стратегии развития ИИ на период до 2030 г. в качестве основных целей развития страны определяются «обеспечение роста благосостояния и качества жизни её населения, обеспечение национальной безопасности и правопорядка, достижение устойчивой конкурентоспособности российской экономики, в том числе лидирующих позиций в мире в области искусственного интеллекта»².

Наука и образование, находящиеся на фронтире технологического прогресса, не могли остаться в стороне от решения вопросов развития и интеграции ИИ. В перечень приоритетных научных направлений, определённых распоряжением Правительства РФ, включено направление 5.7.8.3 «Научные основы применения технологий искусственного интеллекта для персонализации образования и построения индивидуальных образовательных траекторий с учётом когнитивных и личностных особенностей»³.

Эти и другие нормативные документы, регламентируя интеграцию технологий ИИ и разработанных на их основе инструментов ИИ в образование, определяют необходимость в изучении дидактического потенциала ИИ в организации персонализированного обучения по индивидуальным образовательным траекториям в соответствии с интересами, потребностями и способностями обучающихся. Социальный заказ на разработку методологии и методик обучения на основе ИИ, с одной стороны, и стремление учёных и педагогов-практиков модернизировать существующие методы обучения профильным дисциплинам и улучшить результаты освоения студентами основных профессиональных образовательных программ, с другой, послужили стимулом для проведения теоретических и эмпирических исследований,

¹ Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (в редакции Указа Президента РФ от 28 февраля 2024 г. № 145). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 12.11.2024).

² Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 г. (в редакции Указа Президента РФ от 15 февраля 2024 г. № 124). URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102608394> (дата обращения: 12.11.2024).

³ Программа фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021-2030 гг.) (в редакции распоряжений Правительства РФ от 21 апреля 2022 г. № 966-р, от 22 июля 2024 г. № 1955-р). URL: <http://ips.pravo.gov.ru/?docbody=&prevDoc=102540386&backlink=1&&nd=102982731> (дата обращения: 12.11.2024).

посвящённых использованию конкретных инструментов ИИ в обучении.

Анализ корпуса научных работ последних лет свидетельствует о широком спектре рассматриваемых учёными вопросов, имеющих прямое отношение к использованию ИИ в образовании. В частности, предметом исследования в работах авторов выступали вопросы разработки методологии обучения на основе ИИ [1], этические аспекты использования средств генеративного ИИ в обучении [2; 3], разработка методик формирования профессиональных компетенций у будущих филологов и лингвистов [4–6], медиков [7], экономистов [8], юристов [9], дизайнеров [10], инженеров [11] и т. п. на основе ИИ. При этом многие авторы отмечали, что ключевым элементом применения технологий искусственного интеллекта в обучении выступает *персонализация* и возможность построения индивидуальных траекторий обучения с учётом интересов, личностных и профессиональных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся. Индивидуальная практика студентов с конкретными инструментами ИИ осуществляется внеаудиторно в удобных для пользователей времени и месте. Кроме того, многие инструменты ИИ способны адаптировать сложность учебного материала и интенсивность обучения в соответствии с когнитивными возможностями обучающегося и уровнем его овладения дисциплиной, а также предоставлять адресную обратную связь (оценочную, информационно-справочную и т. п.) [12; 13].

Вместе с тем реализация модели персонализированного обучения на современном этапе вызывает ряд вопросов: от разного понимания учёными дидактического наполнения этого понятия до готовности современных студентов к персонализированному обучению на основе инструментов ИИ. Данные обстоятельства обусловили актуальность настоящего исследования, целью которого выступает определение готовности студентов к персонализированному обучению на основе инструментов ИИ.

Достижение поставленной цели включало решение следующих исследовательских задач:

- 1) определить дидактическое содержание термина «персонализированное обучение»;
- 2) разработать анкету для выявления готовности студентов к персонализированному обучению на основе инструментов ИИ;
- 3) провести онлайн-анкетирование студентов российских вузов, анализ и обсуждение полученных данных.

Обзор литературы

Основным понятием в данной работе выступает «персонализированное обучение». Следует отметить, что за последние годы появилось много работ, в которых учёные предлагали разные определения этого понятия. В частности, оно трактовалось как «педагогический подход, который адаптирует содержание обучения, темп и оценку для удовлетворения конкретных потребностей каждого учащегося» [14], «обучение, адаптированное к конкретным образовательным потребностям, предпочтениям и интересам различных учащихся» [15], «подход, позволяющий адаптировать обучение и содержание к уникальным потребностям и предпочтениям отдельных учащихся» [16, с. 8], «педагогический подход, который адаптирует обучение к индивидуальным потребностям, способностям и интересам учащихся» [17, с. 11515], «обучение, в котором у ученика есть возможность выбирать содержание (из предложенного), темп, а в некоторых случаях и место обучения и формат заданий на основе своей цели обучения, личностных особенностей и интересов, а также рекомендаций электронной системы и/или преподавателя» [18, с. 212]. В своих работах Е.И. Казакова [19; 20] акцентирует внимание на том, что целью персонализации выступает максимальное развитие *образовательного и личностного потенциала* каждого обучающегося. Анализ этих и других определений понятия свидетельствует о том, что в целом учёные пришли к опреде-

лённому согласию относительно содержания термина, выделяя в своих определениях основные характеристики или смысловые компоненты персонализированного обучения: субъектность обучающегося и адаптивность содержания, средств и методов обучения.

В данной работе предлагается структурное определение понятия, в котором выделяются его смысловые компоненты. *Персонализированное обучение – это такая система обучения и развития потенциала личности, при которой обучающийся выступает основным субъектом учебного процесса и (взаимодействуя с другими обучающимися, преподавателем и/или инструментами ИИ) в соответствии с индивидуальными способностями, интересами и потребностями осуществляет отбор содержания обучения и выбор методов, приёмов, средств обучения и контроля, осуществляет самооценку и самоконтроль, определяет темп овладения учебным материалом и берёт на себя ответственность за процесс и результат обучения.* В данном определении основной акцент делается на субъектности обучающегося, его активной личностной позиции по выстраиванию траектории обучения и ответственности как за процесс, так и за результат обучения. Кроме субъектности, значение и важность которой выделяли в своих работах многие учёные [19; 20], персонализированное обучение отличается рядом дополнительных характеристик, к которым относятся партнёрство [20], темп обучения [15–17], адаптивность [17; 21–23], продуктивность [20], мгновенная адресная обратная связь [24–26]. Рассмотрим подробнее содержание этих смысловых компонентов.

1. **Субъектность** – каждый обучающийся выступает активным субъектом учебного процесса и несёт ответственность за процесс и результат обучения; он самостоятельно или с помощью преподавателя осуществляет планирование своей учебно-познавательной деятельности, определяет цель, соизмеримую со своими способностями, выбирает методы, приёмы, средства, содер-

жание обучения, а также средства контроля и показатели сформированности заданных компетенций или овладения материалом, выстраивает траекторию и определяет темп обучения. Субъектность в полной мере позволяет поддерживать учебную автономию обучающихся. Особую роль в субъектности учеников/студентов играет способность осуществлять самоконтроль и рефлексию с целью внесения необходимых корректив в содержание, технологию и темп обучения.

2. **Партнёрство** – принимая высокую долю субъектности обучающегося, его взаимодействие с другими обучающимися, преподавателем и/или виртуальными агентами (инструментами ИИ), оно играет важную роль. Посредством такого партнёрства через рефлексию обучающийся сможет лучше осознать своё место среди других обучающихся, увидеть свои сильные и слабые стороны с целью дальнейшего осознанного обучения и развития, формировать навыки работы в команде и разделять ответственность за процесс и результат обучения.

3. **Доминирование проблемных заданий** – в качестве методической доминанты персонализированного обучения выступает система проблемных продуктивных заданий, направленных наряду с овладением материала на развитие умений практической деятельности – использование полученных знаний на практике.

4. **Темп** обучения – каждый обучающийся самостоятельно определяет комфортный для него темп овладения учебным материалом.

5. **Адаптивность** – в условиях персонализированного обучения используемые средства, включая ИИ и интеллектуальные системы обучения (ИСО), изменяют (адаптируют) содержание обучения и темп освоения материала в соответствии с первоначальным уровнем владения обучающимся материалом, его интересами, потребностями, индивидуальными способностями, а также степенью овладения новым материалом.

6. **Обратная связь** – в ходе обучения каждый обучающийся получает регуляр-

ную, оперативную и адресную обратную связь, которая позволяет ему скорректировать свои действия или поведение. В персонализированном обучении обратная связь от одноклассников, преподавателя или ИИ играет важную роль, так как она через рефлексию позволяет обучающемуся выстраивать и корректировать в процессе обучения свою траекторию. Существует много исследований, посвящённых видам обратной связи и их важности в процессе обучения. Наибольшее значение в данном контексте имеет оценочная корректирующая обратная связь, которая выполняет развивающую функцию [12], помогая обучающемуся определить, на каком уровне он находится, чего он хочет достичь и что для этого необходимо сделать. Учёные выделяют разные характеристики обратной связи [13; 25–28], к наиболее важным из которых относятся: оперативность и регулярность предоставления, а также содержание рекомендаций по корректировке и дальнейшему улучшению выполненной работы (доработке устных и письменных ответов, творческих работ, проектов и т. п.).

Предлагаемые шесть смысловых компонентов персонализированного обучения представлены отдельно для описательных целей. В процессе реального обучения все они тесно переплетаются и оказывают взаимное влияние друг на друга.

Очевидно, что в полной мере все шесть вышеупомянутых характеристик персонализированного обучения могут быть реализованы в условиях дополнительного образования или дополнительного профессионального образования, когда обучающийся ориентируется на разный по масштабу целей и содержания образовательный процесс исключительно на удовлетворение познавательных и/или профессиональных потребностей и интересов. В системе основного общего или высшего образования, где обучающийся находится в определённых фиксированных рамках предметного содержания обучения и сроков освоения материала, определяющего сущность образовательной

программы, можно реализовывать большую часть компонентов персонализированного обучения.

Один из важных вопросов, который часто волнует исследователей и практиков, заключается в *роли и функциях преподавателя* в условиях персонализированного обучения. Учитывая достаточно высокую степень субъектности обучающегося, преподаватель выступает его помощником и консультантом. Он помогает ученику или студенту, в первую очередь, адекватно оценить его способности, научиться формулировать цели и задачи обучения, осуществлять отбор содержания, средств и методов обучения и контроля, при необходимости предоставляет обратную связь относительно процесса и результата обучения; во-вторых, овладеть учебно-познавательными умениями, определяющими учебную субъектность обучающегося, для дальнейшего самостоятельного и независимого обучения в учебных и внеучебных контекстах на протяжении всей жизни.

В научной литературе последних лет появился достаточно много работ, посвящённых интеграции технологий ИИ в образование в целом и обучению конкретным предметам в частности. Под ИИ принято понимать область компьютерных наук, занимающихся исследованием и разработкой программных алгоритмов для ЭВМ, способных выполнять такие задачи, для решения которых обычно требуется человеческий интеллект. В настоящее время в контексте дискурса об ИИ обычно подразумеваются нейросети (искусственные нейронные сети), которые построены схожим образом с биологическими нейронными сетями и обучаемые с помощью методов машинного обучения. В образовании искусственный интеллект – это ряд современных технологий, позволяющих компьютеру на основе нейросетевых алгоритмов, обученных за счёт сбора и анализа больших объёмов данных, реализовывать методики обучения конкретным дисциплинам по индивидуальной траектории, имитировать речемыслительную деятельность человека

для решения учебных, коммуникативных и профессиональных задач, осуществлять автоматизированный контроль овладения обучающимися учебным материалом, предоставлять им обратную связь и осуществлять аналитическую работу [29]. К наиболее распространённому классу методов ИИ, имеющих непосредственное отношение к обучению, относятся: машинное обучение (*machine learning*); обработка естественного языка (*natural language processing*); анализ данных (*data science*). На их основе функционируют конкретные инструменты ИИ, используемые для решения определённых учебных или профессиональных задач, и интеллектуальные системы обучения (ИСО) [30], выступающие многофункциональными платформами для организации образовательного процесса. Технологии и инструменты ИИ, работающие на их основе, создают благоприятные условия для реализации персонализированного обучения.

Осуществляя анализ способностей, интересов и потребностей конкретного обучающегося, инструменты ИИ могут осуществить отбор содержания обучения и разработать персонализированную траекторию, которую по мере проведения промежуточного контроля и/или изменения целей обучения можно корректировать. Ключевым аспектом реализации персонализированного обучения на основе ИИ выступает адаптивность. Посредством анализа когнитивных стилей овладения материалом конкретным обучающимся искусственный интеллект может осуществить выбор используемых методов и приёмов обучения. В соответствии с успеваемостью ученика/студента и результативностью обучения ИИ может адаптировать сложность учебного материала, варьировать используемые упражнения и задания. На основе принципа адаптивности действуют ИСО, которые во всём мире пока ещё находятся на стадии разработки и первоначального внедрения. При этом их основное отличие от широко известных систем электронного обучения (например, MOODLE)

заключается в способности с помощью генеративных типов нейросетей создавать и адаптировать учебный материал.

В настоящее время существует несколько методических нейросетей (например, *Twee*) и инструментов на основе ИИ (*Quizlet AI*, *Edmundo AI*), способных по запросу пользователя разрабатывать тренировочные упражнения, проблемные и творческие задания, кейсы [31].

Большие языковые модели, обученные на огромных текстовых корпусах и являющиеся разновидностью генеративного ИИ, позволяют понимать и интерпретировать запросы обучающегося к генеративному ИИ и получать разные виды обратной связи: информационно-справочную (содержащую фактические сведения по теме); учебно-социальную (представляющую учебное речевое общение обучающегося с ИИ); оценочную (включающую оценку деятельности обучающегося и рекомендации по дальнейшей коррективке/доработке работы); аналитическую (содержащую анализ данных и прогнозирование); условно-творческую (включающую генерацию материалов разного типа и формата – текстового, графического, аудио-, видеоформатов и т. п.); методическую (заключающуюся в разработке учебных тренировочных упражнений и творческих заданий) [13].

Следует особенно отметить стремительное развитие оценочной обратной связи от ИИ. Многие исследователи отмечали, что современные инструменты ИИ, включая нейросети, способны осуществить автоматизированный контроль не только на основе тестовых заданий закрытой формы (когда обучающимся необходимо выбрать один или несколько ответов из предложенных вариантов), но и на основе проверки и оценки творческих работ и проектов. При этом в качестве критериев оценки выступают как традиционные, к которым относятся лексико-грамматическое оформление текста, структура работы, орфография и пунктуация (платформы *Grammarly* [32–34], *Criterion*

[35; 36], *PaperRater* [37]), так и новые критерии, к которым можно отнести содержание работы [35; 36; 38].

Каждый из перечисленных видов обратной связи в той или иной степени в рамках решения конкретных учебных задач может использоваться при персонализированном обучении. Способность больших языковых моделей, например, таких как *GPT*, представлять разные виды обратной связи, легла в основу разработки практических методик обучения профильным дисциплинам студентов разных направлений подготовки: филологов и лингвистов [39–41]; медиков [7]; экономистов [8]; юристов [9; 42]; дизайнеров [10]; инженеров [11].

Наряду с формированием необходимых профессиональных компетенций, персонализированное обучение на основе ИИ также направлено на формирование цифровой компетенции в области ИИ, учебной автономии и учебно-познавательной компетенции, отражающей способность обучаться и самообучаться. Сформированные навыки использования инструментов ИИ или ИСО в период обучения в учебном заведении могут быть перенесены в другие социальные или профессиональные контексты и использованы в познавательных целях на протяжении всей жизни.

Материалы и методы

В настоящем исследовании приняли участие 1211 студентов из 38 российских вузов, среди которых МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбПУ Петра Великого, Научный исследовательский Томский государственный университет, Воронежский государственный университет, Воронежский государственный аграрный университет им. Императора Петра I, Воронежский государственный педагогический университет, Ивановский государственный университет, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Московский педагогический государственный университет, Московский городской педагогический университет, Там-

бовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Томский государственный педагогический университет, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского, Казанский федеральный университет, Белгородский государственный национальный исследовательский университет и др. Выбор учебных заведений определился желанием студентов принять участие в онлайн-анкетировании на платформе *Yandex Forms*. Согласно данным анкетирования, респондентами выступили студенты (1-го курса – 13,4%; 2-го курса – 24,7%; 3-го курса – 27,1%; 4-го курса – 17,2%; 5-го курса (специалитет) – 4,8% и магистратуры – 12,8%), обучающиеся по следующим направлениям подготовки/специальностям: «Юриспруденция» (14,2%); «Экономика» (13,6%); «Лечебное дело» (10,3%); «Правовое обеспечение национальной безопасности» (8,2%); «Педагогическое образование» (8,1%); «Лингвистика» (6,7%); «Филология» (6,2%); «Журналистика» (5,4%); «История» (5,1%); «Международные отношения» (4,2%); «Психология» (3,7%) и др.

Инструментом для определения готовности студентов к персонализированному обучению на основе ИИ выступила анкета, состоящая из двух частей. Первая часть была направлена на выявление степени использования студентами инструментов ИИ в учебном процессе. Вторая часть включала утверждения на определение готовности студентов к персонализированному обучению по каждой из шести основных характеристик. Респондентам предлагалось выразить своё отношение относительно каждого утверждения по пятибалльной шкале Лайкерта (1 – полностью не согласен; 2 – не согласен; 3 – нейтральное отношение; 4 – согласен; 5 – полностью согласен).

Результаты исследования

Результаты исследования по определению готовности студентов к персонализированному обучению на основе технологий ИИ (*табл. 6 Приложении*) показывают, что

большая часть респондентов (порядка 50%) знакома с современными инструментами ИИ (B.1.1: $\bar{x} = 3,82$, $M_o = 4$), по собственной инициативе (B.1.3: $\bar{x} = 3,41$, $M_o = 4$) или по рекомендации преподавателей (B.1.2: $\bar{x} = 3,35$, $M_o = 4$) использует их при выполнении домашних заданий по профильным дисциплинам. При этом немного настораживает достаточно высокий процент нейтральных ответов (B.1.1 – 27,9%; B.1.2 – 26,2%; B.1.3 – 32%) при запросе опыта студентов в использовании ИИ в обучении. Полученные данные свидетельствуют о том, что 25–30% респондентов не знают об инструментах ИИ, которые могут использоваться ими в профессиональной деятельности, и, как результат, ни самостоятельно, ни по рекомендации преподавателя не используют их на профильных дисциплинах при формировании профессиональных компетенций. Вместе с тем 86,1% ($M_o = 5$) студентов выразили согласие с мнением о несовершенности технологий ИИ на современном этапе и о неизбежности фактических ошибок в обратной связи. Такой высокий показатель объясняется: а) наличием негативного опыта относительно качества обратной связи от ИИ среди студентов; б) бытующим скептическим отношением к ИИ среди другой части студентов, не имеющих опыта взаимодействия с инструментами ИИ. В любом случае для начального этапа интеграции технологий ИИ в образование показатель в 50–60% студентов, в той или иной степени использующих ИИ в учебном процессе, представляется достаточно высоким. Он одновременно фиксирует тенденцию распространения технологий ИИ для профессионального обучения среди студентов и определяет перспективы дальнейшей работы администраторов в области образования по просвещению молодёжи и дальнейшей цифровизации учебного процесса.

Результаты второй части анкеты относительно готовности студентов к персонализированному обучению по каждому из шести его смысловых компонентов продолжили

тенденцию в ответах, сложившуюся при выражении отношения к использованию ИИ в учебном процессе. Общую готовность выступать в качестве *активных субъектов образовательного процесса* выразили 50–65% (B.2.1–2.8) респондентов, отвечая на перечень вопросов – от формулировки цели обучения профессиональным дисциплинам до выбора методов и средств обучения и принятия полной ответственности за процесс и результат обучения. По большинству вопросов значение $M_o = 4$. Исключение составили лишь два утверждения, связанные с формулировкой критериев и показателей оценки сформированности заданных компетенций (B.2.6: $\bar{x} = 3,65$, $M_o = 3$) и принятием на себя полной ответственности за процесс и результат обучения (B.2.8: $\bar{x} = 3,35$, $M_o = 3$). Отметим, что формулировка критериев и показателей оценки по объективным причинам может вызывать сложности не только у студентов, но и у педагогов. Что касается принятия ответственности, то наличие такой способности также объективно может характеризовать лишь определённую долю выборки. Как и в случае с использованием ИИ в обучении, привлекает внимание достаточно большой процент неопределившихся респондентов (24–38%). Это говорит о наличии среди студентов значительной доли обучающихся, которые в условиях современной системы образования находятся в некой зоне комфорта, не задумываясь над возможными изменениями в содержании, средствах и методах обучения и не проявляя активной позиции по этому вопросу. Их вполне устраивает получать образование по сложившейся существующей модели, какой бы она ни была. Более того, они не воспринимают себя в качестве субъектов изменений и не задумываются об этом.

Несколько по-иному обстоит дело с отношением респондентов к *партнёрству и доминированию проблемных заданий* как к смысловым компонентам персонализированного обучения (представлено ниже).

Утверждение	Среднее, ($\bar{x}$)	Мода, M_o
B.3.1	3,91	4
B.3.2	4,18	5
B.3.3	4,28	5
B.3.4	4,28	5
B.3.5	4,04	5
B.3.6	4,16	5
B.4.2	3,86	4
B.4.4	4,21	5

Лишь 3–10% опрошенных выразили отрицательное отношение к учебному партнёрству и проблемному обучению. Порядка 26,8% (B.4.1) респондентов при $M_o = 3$ выразили удовлетворённость методом обучения, при котором они заучивали фактический материал и пересказывали его при контроле. Такие высокие положительные результаты объясняются тем, что у большинства студентов уже был достаточный опыт командной работы и проектной деятельности в смешанном формате в период пандемии COVID-19 и после неё. Они сформировали навыки работы в команде, понимают её потенциал, осознают при этом возможные риски и готовы принять личную ответственность за процесс и результат учебного партнёрства.

Достаточно противоречиво выглядят результаты опроса студентов относительно готовности изменить *темп освоения учебного материала*. С одной стороны, 67,5% респондентов (B.5.1: $\bar{x} = 3,84$, $M_o = 4$) выразили удовлетворение наличием фиксированных сроков выполнения заданий и освоения материала. С другой – 69,7% (B.5.2) и 61,7% (B.5.3) выразили готовность обучаться в собственном темпе и самостоятельно варьировать его. Подобные одинаково высокие результаты по противоположным по своему содержанию вопросам объясняются пониманием студентами возможности изменить темп освоения материала. Очевидно, что большинство студентов в «возможность изменения темпа обучения» вкладывают «возможность ускорения или продления сроков выполнения заданий на несколько дней». Поэтому, принимая условия состоявшейся относительно негибкой

системы, они также выражают готовность немного увеличить эту гибкость в отношении сроков выполнения заданий. Большинство студентов не представляло, что изменение темпа освоения материала гипотетически может означать освоение основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по программе бакалавриата не за восемь семестров, а за шесть или, наоборот, за 16–20 и т. п.

Адаптивность как смысловой компонент персонализированного обучения вызвала наибольшие сложности для понимания у респондентов. Несмотря на наличие положительных ответов (B.6.1: $\bar{x} = 3,2$; B.6.2: $\bar{x} = 3,38$), большая часть опрошенных не определилась относительно доверия инструментам ИИ в адаптации учебных и контрольных материалов в соответствии с интересами, потребностями, способностями и степенью овладения материалом обучающимися (B.6.1 – 41% при $M_o = 3$; B.6.2 – 40,1% при $M_o = 3$). Значительное число студентов не знают об этой способности инструментов ИИ и не имели собственного опыта, когда используемый инструмент ИИ адаптировал бы содержание учебных материалов и т. п. под конкретного пользователя.

Относительно *обратной связи* от ИИ мнения респондентов разделились в зависимости от аспекта обсуждения. Выразили доверие качеству обратной связи от инструментов ИИ 36,6% (B.7.1: $\bar{x} = 3,24$) опрошенных, и 15,7% (B.7.3: $\bar{x} = 2,4$) высказались в пользу обратной связи от ИИ, чем от преподавателя. При этом большинство из них признают достоинства быстроты предоставления обратной связи от ИИ (B.7.2: $\bar{x} = 3,88$ при $M_o = 4$). Значительная доля студентов выразила неопределённое отношение по вопросам данной части (B.7.1 – 47%; B.7.3 – 31,4%). Полной неожиданностью оказались ответы респондентов на вопрос о комфортности получения обратной связи от ИИ либо преподавателя. Лишь 19,2% студентов высказались в пользу ИИ, в то время как 51,2% – в

пользу комфортности получения обратной связи от преподавателя. Подобные данные противоречат результатам исследования Д. Хана [43], посвящённого изучению психологических аспектов интеграции технологий ИИ в обучение предметам. Учёный пришёл к выводу, что обучающиеся больше предпочитают получать корректирующую оценочную обратную связь от ИИ, чем от преподавателя. Они не боятся допускать ошибки и неточности при взаимодействии с машиной. В то время как при взаимодействии с преподавателем многие испытывают стеснение, страх допустить ошибки и стыд за них. Результаты данного исследования могут быть объяснены тем, что большая часть студентов – участников анкетирования, имея ограниченный опыт использования инструментов ИИ в изучении профильных дисциплин, не использовали оценочную корректирующую обратную связь от ИИ. В результате, не имея собственного опыта, они только предполагают, как это может быть, и, сомневаясь в способностях ИИ, не доверяют ему.

Обсуждение результатов

Анализ полученных результатов анкетирования студентов на предмет их готовности к персонализированному обучению на основе технологий ИИ позволил выделить несколько моментов для научного обсуждения и дискуссии.

1. Несмотря на существующий корпус исследований, в которых выделяется дидактический потенциал персонализированного обучения (в том числе средствами ИИ), в настоящий момент приходится констатировать наличие значительного пробела в исследованиях об эффективности персонализированного обучения в конкретных образовательных контекстах и условиях, к которым можно отнести: возраст обучающихся; их когнитивные способности; первоначальный уровень владения материалом; этап обучения/ овладения материалом (начальный, средний, продвинутый) или уровень получения образования (средняя школа, вуз, си-

стема дополнительного профессионального образования) и т. п. Представляется, что в разных образовательных контекстах и для разных аудиторий обучающихся *необходимость* персонализированного обучения и его *эффективность* могут быть диаметрально противоположными.

2. Участниками исследования выступили студенты разных по академическому статусу и миссии вузов, среди которых были и национальные исследовательские университеты, и региональные вузы. По объективным причинам (от проходных баллов за вступительные испытания до квалификации научно-педагогических кадров и материально-технического обеспечения образовательного процесса) студенты разных вузов могут иметь разные когнитивные способности, начальные уровни сформированности профессиональных и универсальных компетенций, амбиции в отношении получения качественного и конкурентоспособного образования. В этой связи широкий срез респондентов показал объективную картину понимания важности персонализированного обучения среди обучающихся и их готовности к нему. Подтверждением может служить нормальное распределение ответов по подавляющему большинству вопросов анкеты. Значительное доминирование нейтральных ответов свидетельствует о том, что на современном этапе большинство обучающихся не задумывается о потенциале персонализированного обучения, не видит его достоинств (и/или недостатков) и не готово взять на себя ответственность за процесс и результат обучения. Данная тенденция будет меняться одновременно как в положительную, так и в отрицательную сторону по мере дальнейшей интеграции технологий ИИ в обучение дисциплинам.

3. Исследование показало, что порядка 50% опрошенных используют технологии ИИ в учебном процессе. Вместе с тем предметом изучения в рамках данной работы не выступал перечень учебных задач, решаемых студентами с помощью ИИ. Очевидно, что достаточно высокий процент обучающихся использует

ИИ при выполнении самостоятельной домашней работы, присваивая себе быстро получаемые результаты обратной связи. Это утверждение соотносится с результатами другого исследования автора [3], посвящённого такому широко распространённому в академической среде явлению, как плагиат. Данные анкетирования показали, что большинство студентов воспринимают несанкционированные заимствования материалов генеративного ИИ при выполнении домашних заданий или написании текстов исследовательских работ в качестве нормы. Достаточно низкий уровень использования дидактического потенциала ИИ при формировании профессиональных компетенций в вузе объясняется отсутствием запроса от работодателей. По мере появления запросов на выпускников, владеющих современными инструментами ИИ в профессиональной сфере (например, юристов, способных составлять международные правовые документы на основе инструментов ИИ, или журналистов, способных быстро генерировать новостные тексты различной тематики, составлять вопросы для интервью на основе анализа сведений о персоне, визуализировать данные, в том числе при этически спорных моментах, и т. п.), интеграция профессиональных инструментов ИИ в процесс подготовки специалистов станет значительно шире.

4. Широкий разброс данных ответов свидетельствует об отсутствии системных представлений у студентов относительно дидактического потенциала инструментов ИИ в целом и персонализированного обучения в частности. С одной стороны, студенты демонстрируют осведомлённость в инструментах ИИ, которые могут быть использованы в профессиональной деятельности. С другой – при наличии доверия к обратной связи от ИИ они говорят о дискомфорте в получении от ИИ *оценочной* корректирующей обратной связи (В.7.4). По всей видимости, большинство из них не получало корректирующей обратной связи от ИИ с рекомендациями по улучшению выполненного задания или работы, а также со студентами преподаватели не использова-

ли методики формирования профессиональных компетенций, построенные на работе с оценочной обратной связью от инструментов ИИ. Данное обстоятельство обосновывает актуальность просветительской работы среди студентов и преподавателей относительно дидактических и методических свойств и функций ИИ и более разностороннего использования инструментов ИИ в профессиональной подготовке студентов.

5. Широкий разброс данных по большинству вопросов анкеты также свидетельствует о том, что, с одной стороны, технологии ИИ постепенно внедряются в процесс обучения студентов вузов, чем создают условия для реализации в каком-то объёме персонализированного обучения. С другой – в условиях современного высшего профессионального образования с учётом имеющихся институциональных рамок (содержания обучения, сроков освоения ОПОП) в полной мере эта модель образования пока не реализуется. Тем не менее, она создаёт уникальные условия для развития лидерского потенциала, учебной автономии и субъектности обучающихся.

6. Реализация модели персонализированного обучения требует от обучающегося выступления в роли активного субъекта образовательного процесса. Чрезвычайно высокий процент нейтральных ответов на большую часть утверждений свидетельствует о неопределённости студентов по достаточно актуальным и обсуждаемым в социальных медиа вопросам, связанным с ИИ. Неготовность и часто нежелание выступать субъектами образовательного процесса и разделять ответственность за процесс и результат обучения поднимает вопрос о необходимости и/или реальной возможности массового персонализированного образования. Автор считает, что по крайней мере на современном этапе достаточно большой процент обучающихся: а) когнитивно не способны выступать в качестве полноценных субъектов образовательного процесса; б) не желают брать на себя ответственность и предпочитают получение образования по

разработанной, рекомендованной и прошедшей апробацию модели массовой подготовки специалистов. Широкий плацдарм для персонализированного обучения на основе ИИ предоставляет система дополнительного профессионального обучения на протяжении всей жизни.

7. Обсуждение вопросов реализации модели персонализированного обучения на основе технологий ИИ параллельно затрагивает проблему изменения роли преподавателя в учебном процессе. Делегируя искусственному интеллекту решение ряда важных учебно-методических задач (оценка работ, разработка учебных материалов и контрольных заданий и т. п.), преподаватель приобретает ряд новых функций, связанных с обучением учащихся и студентов взаимодействовать с ИИ, адекватно оценивать свои способности, формулировать цель обучения и конкретные, более детализированные задачи, верифицировать и перепроверять материалы обратной связи от генеративного ИИ, выстраивать индивидуальную и персонализированную траекторию обучения, осуществлять отбор содержания, средств и методов обучения, самоконтроль, рефлексию и т. п. Потребность в педагогах, способных решать вышеперечисленные задачи, поднимает вопрос о необходимости своевременного обновления программ по подготовке и переподготовке педагогических кадров.

Заключение

В проведённом исследовании на основе анализа научной литературы были выделены смысловые компоненты персонализированного обучения, к которым относятся: а) субъектность обучающихся; б) партнёрство; в) доминирование проблемных заданий; г) темп; д) адаптивность и е) обратная связь. Данные смысловые компоненты легли в основу разработки онлайн-анкеты для выявления готовности современных студентов к персонализированному обучению на основе технологий ИИ. Результаты анкетирования показывают, что на современном этапе около 50% студентов

используют ИИ для решения разных учебных задач. По мере дальнейшей интеграции ИИ в образование данные показатели будут объективно увеличиваться.

Относительно готовности к персонализированному обучению мнения студентов разделились. Около 45–60% респондентов выразили готовность к такому обучению, 25–30% опрошенных – нейтральное и 5–10% отрицательное отношение по большинству вопросов. Такие данные свидетельствуют о том, что по крайней мере на текущий момент персонализированное обучение не может быть массовым. Далеко не все студенты российских вузов полностью представляют сущность и дидактический потенциал персонализированного обучения, готовы и желают выступать субъектами учебного процесса, несущими полную ответственность за процесс и результат обучения. Многие предпочитают оставаться «пассивными реципиентами» информации, на что имеют полное право. Полная реализация всех шести смысловых компонентов персонализированного обучения возможна в условиях дополнительного образования и дополнительного профессионального образования. В большинстве же образовательных контекстов речь может идти о частичной реализации их потенциала.

В условиях персонализации обучения перед преподавателем ставятся новые задачи: обучить учащихся и студентов взаимодействовать с ИИ, адекватно оценивать свои способности, формулировать цель обучения, перепроверять материалы обратной связи от генеративного ИИ, выстраивать индивидуальную траекторию обучения, определять темп обучения, осуществлять отбор содержания, средств и методов обучения, самоконтроль, рефлексию и т. п. На формирование соответствующих профессиональных компетенций должны также быть ориентированы основные профессиональные образовательные программы по педагогическим направлениям подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Литература

1. *Сысоев П.В.* Дидактические свойства и методические функции нейросетей // Перспективы науки и образования. 2024. № 6 (72). С. 672–690. DOI: 10.32744/pse.2024.6.42
2. *Ивахненко Е.Н., Никольский В.С.* ChatGPT в высшем образовании и науке: угрозы или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22
3. *Сысоев П.В.* Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 31–53. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53
4. *Филатов Е.М.* Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения character.ai // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1248–1260. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260
5. *Титова С.В.* Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 18–37. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2
6. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115–135. DOI: 10.32744/pse.2024.1.6
7. *Иттинсон К.С.* Информатизация медицинского образования: системы искусственного интеллекта в обучении студентов и врачей // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 91–93. DOI: 10.26140/bgj3-2020-0903-0021
8. *Ягудина А.Р., Цилицкий В.С., Виноградова И.В., Кузнецова С.Б., Жафина Н.А.* Искусственный интеллект и его роль в преподавании экономических дисциплин в вузе // Московский экономический журнал. 2022. № 2. С. 634–642. DOI: 10.55186/2413046X_2022_7_2_104
9. *Иванова А.П.* Искусственный интеллект в сфере права и юридической практике: Основные проблемы и перспективы развития // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 4: Государство и право. 2021. № 1. С. 90–98. DOI: 10.31249/ggpravo/2021.01.09
10. *Паришина К.В., Салтыкова Г.М.* Современные технологии в обучении студентов направления подготовки «дизайн» // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 1-1. С. 263–270. DOI: 10.34670/AR.2021.47.77.032
11. *Лёвин Б.А., Пискунов А.А., Поляков В.Ю., Савин А.В.* Искусственный интеллект в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 79–95. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-79-95
12. *Азбель А.А., Илюшин А.С., Казакова Е.И., Морозова П.А.* Отношение учеников и учителей к обратной связи: противоречия и тенденции развития // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 7. С. 76–109. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-76-109
13. *Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.* Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242–261. DOI: 10.17223/19996195/65/11
14. *Ayeni O.O., Hamad N.M.A., Cbisom O.N., Osawaru B., Adewusi O.E.* AI in education: A review of personalized learning and educational technology // GSC Advanced Research and Reviews. 2024. No. 18(02). P. 261–271. DOI: 10.30574/gscarr.2024.18.2.0062
15. *Peters M.A., Araya D.* Transforming American education: learning powered by technology // E-Learn. Digit. Media. 2011. No. 8. P. 102–205. DOI: 10.2304/elea.2011.8.2.102
16. *Jegade O.O.* Artificial Intelligence and English Language Learning: Exploring the Roles of AI-Driven Tools in Personalizing Learning and Providing Instant Feedback // Universal Library of Languages and Literatures. 2024. No. 1(2). P. 6–19. DOI: 10.70315/uloap.ullli.2024.0102002
17. *Ai-Driven Personalized Learning Systems: Enhancing Educational Effectiveness: N. Katiyar, V. Awasthi, R. Pratap, K. Misbra, N. Shukla et al.* // Educational Administration: Theory And Practice. 2024. No. 30 (5). P. 11514–11524. DOI: 10.53555/kuey.v30i5.4961
18. *Конобеев А.В., Юхимук Я.А., Войцеховская В.Д., Шчекич М.* Персонализация как подход к обучению // Дискурс профессиональной коммуникации. 2020. Т. 2. № 3. С. 118–138. DOI: 10.24833/2687-0126-2020-2-3-118-138

19. Калина И.И., Положевец И.Г., Казакова Е.И., Калимуллин А.М., Реморенко И.М. Вызовы и перспективы личностно-развивающего образования // Образовательная политика. 2022. № 2 (90). С. 12–27. EDN: NHXOTU.
20. Браташ В., Турчин А., Ермаков Д., Нестеренко Д., Высоцкая Е., Лупанова Т. Персонализированное образование: просто и наглядно / под ред. Е.И. Казаковой. Санкт-Петербург: СберКласс, 2023. 52 с. ISBN: 978-5-4386-2309-0. EDN: HAJQQW.
21. Кравченко Д.А., Блескина И.А., Каляева Е.Н., Землякова Е.А., Аббакумов Д.Ф. Персонализация в образовании: от программируемого к адаптивному обучению // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 34–46. DOI: 10.17759/jmfp.2020090303
22. Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis / R.M. Bernard, E. Borokhovski, R.F. Schmid, D.I. Pickup, R. Upitis et al. // Campbell Systematic Reviews. 2019. Vol. 15. No. 1-2. DOI: 10.1002/cl2.1017
23. Храмова М.В., Александрова Н.А. Адаптивные платформы – как основной тренд систем дистанционного обучения в цифровую эпоху // Информационные технологии в образовании. 2020. № 3. С. 308–312. EDN: LWIMOH.
24. Мантурова А.А. Обратная связь как инструмент персонализации корпоративного обучения // Флагман науки. 2024. № 6(17). С. 572–577. DOI: 10.37539/2949-1991.2024.17.6.006
25. Кореньев А.А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 68–77. DOI: 10.55959/MSU2074-1588-19-27-2-5
26. Xi X. Automated scoring and feedback systems: Where are we and where are we heading? // Language Testing. 2010. No. 27 (3). P. 291–300. DOI: 10.1177/0265532210364643
27. Титова С.В., Бафинова К.В. Способы предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении иностранным языкам // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 200–214. EDN: DSCEIN.
28. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. 2007. No. 77 (1). P. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487
29. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
30. Титова С.В. Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 84–99. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-6
31. Евстигнеев М.Н. Нейросеть Twee – новый инструмент для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1428–1442. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442
32. Park J. An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing // Multimedia-Assisted Language Learning. 2019. Vol. 22. No. 1. P. 112–131. DOI: 10.15702/mall.2019.22.1.112
33. Perdana I., Farida M. Online grammar checkers and their use for EFL writing // Journal of English Teaching, Applied Linguistics, and Literatures. 2019. Vol. 2. No. 2. P. 67–76. DOI: 10.20527/jetall.v2i2.7332
34. Almusharraf N., Alotaibi H. An error-analysis study from an EFL writing context: Human and Automated Essay Scoring Approaches // Technology, Knowledge and Learning. 2023. Vol. 28. P. 1015–1031. DOI: 10.1007/s10758-022-09592-z
35. Тормышова Т.Ю., Рязанцева Т.Ю., Суханова Н.И. Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 99–108. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108
36. Прибыткова А.А., Тормышова Т.Ю., Хаустов О.Н. Использование системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке: результаты экспериментальной проверки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 378–389. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389

37. Manaf M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M. Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: A comparison study // *European Journal of English Language Teaching*. 2019. Vol. 5. No. 1. P. 146–162. DOI: 10.5281/zenodo.3461784
 38. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Хматенко Н.И., Мурунов С.С. Преподаватель vs искусственный интеллект: сравнение качества предоставляемой преподавателем и генеративным искусственным интеллектом обратной связи при оценке письменных творческих работ студентов // *Перспективы науки и образования*. 2024. № 5 (71). С. 694–712. DOI: 10.32744/pse.2024.5.41
 39. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева и др. // *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 559–588. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588
 40. Авраменко А.П., Фадеева В.А., Терновский В.В. Опыт интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное высшее образование: от цифровизации к автоматизации // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2024. Т. 27. № 2. С. 55–67. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-4
 41. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // *Русистика*. 2024. Т. 22. № 2. С. 300–317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317
 42. Алейникова Д.В. Особенности обучения студентов-юристов аргументативному дискурсу в условиях цифровизации // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Образование и педагогические науки. 2022. № 2(843). С. 14–19. DOI: 10.52070/2500-3488_2022_2_843_14
 43. Han D. The Effects of Voice-based AI Chatbots on Korean EFL Middle School Students' Speaking Competence and Affective Domains // *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*. 2022. No. 6. P. 71–80. DOI: 10.47116/apjcri.2020.07.07
- Статья поступила в редакцию 09.01.2025
Принята к публикации 09.02.2025

References

1. Sysoyev, P.V. (2024). Didactic Properties and Learning Functions of Neural Networks. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 6 (72), pp. 672–690, doi: 10.32744/pse.2024.6.42 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Ivakhnenko, E.N., Nikolskiy, V.S. (2023). ChatGPT in Higher Education and Science: A Threat or a Valuable Resource? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 9–22, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Sysoyev, P.V. (2024). Ethics and AI-Plagiarism in an Academic Environment: Students' Understanding of Compliance with Author's Ethics and the Problem of Plagiarism in the Process of Interaction with Generative Artificial Intelligence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 2, pp. 31–53, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Filatov, E.M. (2024). Development of Students' Foreign Language Communicative Skills Based on the Character.ai Web Application. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. Vol. 29, no. 5, pp. 1248–1260, doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Titova, S.V. (2024). Technological Solutions Based on Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages: An Analytical Review. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. Vol. 27, no. 2, pp. 18–37, doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Sysoyev, P.V., Filatov, E.M. (2024). Method of Teaching Students' Foreign Language Creative Writing Based on Evaluative Feedback from Artificial Intelligence. *Perspektivy nauki i*

- obrazovania = Perspectives of Science and Education*. No. 67 (1), pp. 115-135, doi: 10.32744/pse.2024.1.6 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Itinson, K.S. (2020.) Informatization of Medical Education: Artificial Intelligence Systems in Training Students and Doctors. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*. Vol. 9, no. 3 (32), pp. 91-93, doi: 10.26140/bgz3-2020-0903-0021 (In Russ., abstract in Eng.).
 8. Yagudina, A.R., Tsilitzky, V.S., Vinogradova, I.V., Kuznetsova, S.B., Zharina, N.A. (2022). Artificial Intelligence and Its Role in the Teaching of Economic Disciplines at the University. *Moskovskiy ekonomicheskii zhurnal = Moscow Economic Journal*. No. 2, pp. 634-642, doi: 10.55186/2413046X_2022_7_2_104 (In Russ., abstract in Eng.).
 9. Ivanova, A.P. (2021). Artificial Intelligence in the Field of Law and Legal Practice: The Main Problems and Prospect of Development. *Sotsialnyye i gumanitarnyye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 4: Gosudarstvo i pravo = Social Sciences and Humanities. Domestic and Foreign Literature. Series 4: State and Law*. No. 1, pp. 90-98, doi: 10.31249/rgrpravo/2021.01.09 (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Parshina, K.V., Saltykova, G.M. (2021). Modern Technologies in Teaching Students of the Direction of Training "Design". *Pedagogicheskii zhurnal = Pedagogical Journal*. Vol. 11, no. 1-1, pp. 263-270, doi: 10.34670/AR.2021.47.77.032 (In Russ., abstract in Eng.).
 11. Levin, B.A., Piskunov, A.A., Poliakov, V.Yu., Savin, A.V. (2022). Artificial Intelligence in Engineering Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 7, pp. 79-95, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-79-95 (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Azbel, A.A., Ilyushin, L.S., Kazakova, E.I., Morozova, P.A. (2022). Teachers' and Students' Attitudes towards Feedback: Contradictions and Development Trends. *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 24, no. 7, pp. 76-109, doi: 10.17853/1994-5639-2022-7-76-10 (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Sysoyev, P.V., Filatov, E.M., Sorokin, D.O. (2024). Feedback in Foreign Language Teaching: From Information Technologies to Artificial Intelligence. *Yazyk i kultura = Language and Culture*. Vol. 65, pp. 242-261, doi: 10.17223/19996195/65/11 (In Russ., abstract in Eng.).
 14. Ayeni, O.O., Hamad, N.M.A., Chisom, O.N., Osawaru, B., Adewusi, O.E. (2024). AI in Education: A Review of Personalized Learning and Educational Technology. *GSC Advanced Research and Reviews*. No. 18 (02), pp. 261-271, doi: 10.30574/gscarr.2024.18.2.0062
 15. Peters, M.A., Araya, D. (2011). Transforming American Education: Learning Powered by Technology. *E-Learn. Digit. Media*. No. 8., pp. 102-105, doi: 10.2304/elea.2011.8.2.102
 16. Jegede, O.O. (2024). Artificial Intelligence and English Language Learning: Exploring the Roles of AI-Driven Tools in Personalizing Learning and Providing Instant Feedback. *Universal Library of Languages and Literatures*. No. 1 (2), pp. 06-19, doi: 10.70315/uloap.ullli.2024.0102002
 17. Katiyar, N., Awasthi, V., Pratap, R., Mishra, K., Shukla, N., Singh, R., Tiwari, M. (2024). Ai-Driven Personalized Learning Systems: Enhancing Educational Effectiveness. *Educational Administration: Theory and Practice*. No. 30 (5), pp. 11514-11524, doi: 10.53555/kuey.v30i5.4961
 18. Konobeev, A.V., Yukhimuk, Y.A., Voytsekhovskaya, V.D., Shchekich, M. (2020). Personalization as an Approach to Education. *Diskurs professionalnoy kommunikatsiyi = Professional Discourse & Communication*. Vol. 2, no. 3, pp. 118-138., doi: 10.24833/2687-0126-2020-2-3-118-138 (In Russ.).
 19. Kalina, I.I., Polozhevets, P.G., Kazakov, E.I., Kalimullin, A.M., Remorenko, I.M. (2022). Challenges and Prospects of Personal Development Education. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*. No. 2 (90), pp. 12-27. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49370883> (accessed 12.12.2024). (In Russ.).
 20. Bratash, V.S., Turchin, A.P., Yermakov, D.S., Nesterenko, D.P., Vysotskaya, E.N., Lupanova, T.N. (2023). *Personalizirovannoye obrazovaniye: prosto i naglyadno* [Personalized Education: Simple and Obvious]

- tion: Simple and Clear]. Saint Petersburg: Svoye izdatelstvo, 52 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=60036878> (accessed 12.12.2024). (In Russ.).
21. Kravchenko, D.A., Bleskina, I.A., Kalyaeva, E.N., Zemlyakova, E.A., Abbakumov, D.F. (2020). Personalization in Education: From Programmed to Adaptive Learning. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*. Vol. 9, no. 3, pp. 34-46, doi: 10.17759/jmfp.2020090303 (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Bernard, R.M., Borokhovski, E., Schmid, R.F., Pickup, D.I., Uptis, R., Abrami, P., Jungert, T. (2019). Twenty-first Century Adaptive Teaching and Individualized Learning Operationalized as Specific Blends of Student-centered Instructional Events: A Systematic Review and Meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*. Vol. 15, no. 1-2, doi: 10.1002/cl2.1017
 23. Khramova, M.V., Aleksandrova, H.A. (2020). Adaptivnyye platformy – kak osnovnoy trend sistemy distantsionnogo obucheniya v tsifrovom mire [Adaptive Platforms – as the Main Trend of Distance Learning Systems in the Digital World]. *Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii = Information Technology in Education*. No. 3, pp. 308-312. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44637448> (accessed 12.12.2024). (In Russ.).
 24. Matnurova, A.A. (2024). Feedback as a Tool for Personalized Corporate Training. *Flagman nauki = Flagship of Science*. No. 6 (17), pp. 572-577, doi: 10.37539/2949-1991.2024.17.6.006 (In Russ., abstract in Eng.).
 25. Korenev, A.A. (2024). Strategies of Using Artificial Intelligence for Written Corrective Feedback in Language Education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. No. 2, pp. 68-77, doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5 (In Russ., abstract in Eng.).
 26. Xi, X. (2010). Automated Scoring and Feedback Systems: Where Are We and Where Are We Heading? *Language Testing*. No. 27 (3), pp. 291-300, doi: 10.1177/0265532210364643
 27. Titova, S.V., Barinova, K.V. (2021). Feedback and Reflection in Foreign Language Teaching. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. Vol. 2, pp. 200-214. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46505018> (accessed 12.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 28. Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. No. 77 (1), pp. 81-112, doi: 10.3102/003465430298487
 29. Sysoyev, P.V. (2023). Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by University Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 10, pp. 9-33, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33 (In Russ., abstract in Eng.).
 30. Titova, S.V. (2024). Intelligent Learning Systems for Personalizing and Adapting Language Courses. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. Vol. 27, no. 4, pp. 84-99, doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-6 (In Russ.).
 31. Evstigneev, M.N. (2023). Twee Neural Network as a New Tool for English Language Teacher. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. = Tambov University Review. Series: Humanities*. Vol. 28, no. 6, pp. 1428-1442, doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442 (In Russ., abstract in Eng.).
 32. Park, J. (2019). An AI-Based English Grammar Checker vs. Human Raters in Evaluating EFL learners' Writing. *Multimedia-Assisted Language Learning*. Vol. 22, no. 1, pp. 112-131, doi: 10.15702/mall.2019.22.1.112

33. Perdana, I., Farida, M. (2019). Online Grammar Checkers and Their Use for EFL Writing. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics, and Literatures*. Vol. 2, no. 2, pp. 67-76, doi:10.20527/jetall.v2i2.7332
34. Almusharraf, N., Alotaibi, H. (2023). An Error-Analysis Study from an EFL Writing Context: Human and Automated Essay Scoring Approaches. *Technology, Knowledge and Learning*. Vol. 28, pp. 1015-1031, doi: 10.1007/s10758-022-09592-z
35. Tormyshova, T.Yu., Ryazantseva, T.Yu., Sukhanova, N.I. (2024). Teaching Students of Linguistics to Write Essays in a Foreign Language Based on Working with the Criterion Automated Assessment System. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. Vol. 29, no. 1, pp. 99-108, doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Pribytkova, A.A., Tormyshova, T.Yu., Khaustov, O.N. (2024). The Use of the Criterion Automated Assessment System in Teaching Students of Language Specialties to Write Essays in a Foreign Language: The Results of an Experimental Test. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. Vol. 29, no. 2, pp. 378-389, doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389 (In Russ., abstract in Eng.).
37. Manap, M.R., Ramli, N.F., Kassim, A.A.M. (2019). Web 2.0 Automated Essay Scoring Application and Human ESL Essay Assessment: A Comparison Study. *European Journal of English Language Teaching*. Vol. 5, no. 1, pp. 146-162, doi: 10.5281/zenodo.3461784
38. Sysoyev, P.V., Filatov, E.M., Khmarenko, N.I., Murunov, S.S. (2024). Teacher vs Artificial Intelligence: A Comparison of the Quality of Feedback Provided by a Teacher and Generative Artificial Intelligence in Assessing Students' Creative Writing. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 71 (5), pp. 694-712, doi: 10.32744/pse.2024.5.41 (In Russ., abstract in Eng.).
39. Sysoyev, P.V., Filatov, E.M., Evstigneev, M.N., Polyakov, O.G., Evstigneeva, I.A., Sorokin, D.O. (2024). A Matrix of Artificial Intelligence Tools in Pre-Service Foreign Language Teacher Training. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. Vol. 29, no. 3, pp. 559-588, doi: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Avramenko, A.P., Fadeeva, V.A., Ternovsky, V.V. (2024). Integrating Artificial Intelligence Technologies in Foreign Language Higher Education: From Digitalization to Automation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. Vol. 27, no. 2, pp. 55-67, doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-4 (In Russ.).
41. Sysoyev, P.V., Filatov, E.M. (2024). Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language. *Russian Language Studies*. Vol. 22, no. 2, pp. 300-317, doi: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317
42. Aleynikova, D.V. (2022). Features of Teaching Lawyers Argumentative Discourse in the Context of Digitalization. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*. No. 2 (843), pp. 14-19, doi: 10.52070/2500-3488_2022_2_843_14 (In Russ., abstract in Eng.).
43. Han, D. (2022). The Effects of Voice-based AI Chatbots on Korean EFL Middle School Students' Speaking Competence and Affective Domains. *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*. No. 6, pp. 71-80, doi: 10.47116/apjcri.2020.07.07

The paper was submitted 09.01.2025

Accepted for publication 09.02.2025

Результаты анкетирования о готовности студентов к персонализированному обучению на основе технологий ИИ

Утверждение	Варианты ответа, %					Статистические характеристики	
	1	2	3	4	5	Среднее, ($\bar{x}$)	Мода, M_o
1. Знакомство и опыт использования студентами инструментов ИИ в обучении							
1.1. Я знаю о современных инструментах ИИ, которые можно использовать для решения задач в сфере моей будущей профессиональной деятельности	2,3	5,8	27,9	35,5	28,5	3,82	4
1.2. Я использую инструменты ИИ по рекомендации преподавателей в процессе изучения профильных дисциплин	11,6	12,2	26,2	29,1	20,9	3,35	4
1.3. Я использую инструменты ИИ по собственной инициативе при выполнении домашних заданий по профильным дисциплинам	8,1	12,2	29,1	32	18,6	3,41	4
1.4. Я осознаю, что технологии ИИ не совершенны и могут допускать ошибки	1,7	1,7	10,5	22,7	63,4	4,44	5
2. Смысловые компоненты персонализированного обучения: субъектность обучающегося							
2.1. Я готов сформулировать свои профессиональные потребности в области формирования конкретных компетенций	1,2	3,5	34,3	40,1	20,9	3,76	4
2.2. Я готов сформулировать цель обучения в рамках изучаемой предметной области	1,2	1,7	26,2	43	27,9	3,94	4
2.3. Я готов осуществить отбор содержания обучения для достижения поставленной цели	1,7	2,9	30,2	41,9	23,3	3,82	4
2.4. Я готов выбрать конкретные инструменты ИИ для персонализированного обучения с целью формирования необходимых компетенций	2,9	7,6	32	33,7	23,8	3,68	4
2.5. Я готов выбрать методы и приёмы обучения в соответствии с моими когнитивными стилями овладения материалом	2,9	4,7	24,4	40,7	27,3	3,84	4
2.6. Я готов сформулировать критерии и показатели для оценки сформированности заданных компетенций или овладения материалом	2,9	5,2	38,4	32,6	20,9	3,65	3
2.7. Я готов осуществить отбор контрольных средств для определения уровня сформированности необходимых компетенций или овладения конкретным материалом	3,5	5,2	35,5	35,5	20,3	3,64	4
2.8. Я готов взять на себя полную ответственность за процесс и результат персонализированного обучения на основе инструментов ИИ	6,4	12,8	36	28,5	16,3	3,35	3
3. Смысловые компоненты персонализированного обучения: партнёрство							
3.1. Мне нравится работать в команде над решением поставленной учебной проблемы	4,7	4,1	20,9	36,6	33,7	3,91	4
3.2. Каждый член команды приносит определённый вклад в достижение результата общего проекта	0,6	2,9	16,9	37,2	42,4	4,18	5
3.3. Я ценю участие каждого члена команды при работе над коллективным проектом	0,6	2,3	15,7	31,4	50	4,28	5

Продолжение таблицы

Утверждение	Варианты ответа, %					Статистические характеристики	
	1	2	3	4	5	Среднее, ($\bar{x}$)	Мода, M_o
3.4. При выполнении групповых проектов каждый член команды учится (или извлекает нужный опыт), взаимодействуя с другими	0,6	2,3	14	34,9	48,2	4,28	5
3.5. Я готов разделить ответственность за результат обучения со всеми членами команды	4,7	5,8	14	32,5	43	4,04	5
3.6. Я вижу ценность в учебном партнёрстве для достижения личностных интересов (формирования навыков взаимодействия в команде)	2,3	2,4	15,1	37,8	42,4	4,16	5
4. Смысловые компоненты персонализированного обучения: доминирование проблемных заданий							
4.1. Мне нравится, когда процесс обучения заключается в заучивании информации (материалов по предмету) и её пересказе преподавателю	22,7	23,8	26,7	20,3	6,5	2,63	3
4.2. Мне нравится выполнять задания, в основе которых лежит решение какой-либо проблемы	1,2	2,9	29,1	42,4	24,4	3,86	4
4.3. В ходе обучения мне нравится выполнять проблемные задания, имеющие несколько решений	2,3	7	34,3	33,7	22,7	3,66	3
4.4. Я люблю выполнять творческие задания, раскрывающие мои профессиональные навыки, кругозор и личностные качества	0,6	3,5	17,4	31,4	47,1	4,21	5
5. Смысловые компоненты персонализированного обучения: темп обучения							
5.1. Меня устраивают условия, при которых обучение в вузе осуществляется в едином для учебной группы темпе	1,2	5,2	26,2	42,4	25	3,84	4
5.2. Я готов обучаться в собственном темпе, самостоятельно ускоряя или продлевая процесс овладения конкретным учебным материалом	1,8	6,4	22,1	39,5	30,2	3,89	4
5.3. Мне предпочтительнее выполнять (домашние) задания не в фиксированные, а более гибкие сроки	4,7	12,2	21,5	32,5	29,1	3,69	4
6. Смысловые компоненты персонализированного обучения: адаптивность							
6.1. Я доверяю инструментам ИИ отбор содержания обучения в соответствии с моими интересами и потребностями	3,5	19,2	40,1	27,3	9,9	3,2	3
6.2. Я доверяю инструментам ИИ гибко варьировать сложность учебного материала и контрольных заданий в соответствии со степенью овладения мною материалом	4,1	11	40,1	32	12,8	3,38	3
7. Смысловые компоненты персонализированного обучения: обратная связь от ИИ							
7.1. Я доверяю качеству обратной связи от инструментов ИИ	5,2	10,5	47,7	26,7	9,9	3,24	3
7.2. Меня привлекает скорость предоставления инструментами ИИ обратной связи	4,1	4,1	20,8	41,3	29,7	3,88	4
7.3. Я больше доверяю оценочной обратной связи от инструментов ИИ, чем от преподавателя	22,1	30,8	31,4	11	4,7	2,4	2
7.4. Мне более комфортно получать оценочную обратную связь от ИИ, чем от преподавателя	23,3	27,9	29,7	8,6	10,5	2,54	3

Динамика отношения к дистанционному образованию: новая востребованность формата преподавателями

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-72-85

Солодовникова Ольга Борисовна – канд. филол. наук, старший научный сотрудник, ORCID: 0000-0002-6032-6673, solodovnikova-ob@ranepa.ru

Малькова Евгения Евгеньевна – младший научный сотрудник, ORCID: 0009-0007-5859-8796, malkova-ee@ranepa.ru

Центр «Институт социального анализа и прогнозирования» Института прикладных экономических исследований Российской Академии народного хозяйства и Государственной службы при Президенте Российской Федерации (Центр «ИНСАП» ИПЭИ РАНХиГС), Москва, Россия

Адрес: 119034, Москва, Пречистенская наб., д. 11

***Аннотация.** В статье представлен анализ результатов мониторинга отношения преподавателей к цифровизации образования, реализуемого Центром «ИНСАП» ИПЭИ РАНХиГС с 2020 года. Последние три волны опроса (2022, 2023 и 2024 гг.) выявили устойчивую группу преподавателей (более трети опрошенных), которые сообщают о нехватке дистанционных форм обучения в своей практике. Устойчивость наблюдений, подтверждённая значительным объёмом выборки (более 16 тыс. респондентов), позволяет говорить о новой тенденции: после первоначального неприятия цифровизации, вызванного ковидными ограничениями, наблюдается растущий интерес к дистанционной работе в высшей школе.*

Седьмая волна мониторинга, проведённая в мае 2024 г., подтвердила, что около трети преподавателей недовольны недостаточным объёмом дистанционных форматов. Это подчёркивает важность цифровых практик в их повседневной жизни и необходимость дальнейшего изучения и поддержки цифровизации образовательного процесса.

Статья также рассматривает вызовы, связанные с цифровизацией, включая отсутствие последовательных административных решений, что замедляет трансформацию. В отсутствие внешних факторов, таких как пандемия COVID-19, количество преподавателей, использующих онлайн-среду, продолжает снижаться. Однако наблюдается изменение отношения к дистанционному обучению, и преподаватели начинают осознавать необходимость институциональной поддержки в нём. Группа преподавателей, заинтересованных в дистанционных формах работы, может стать амбассадорами цифровизации в российских вузах, открывая новые перспективы для образовательного процесса.

***Ключевые слова:** цифровизация высшей школы, дистанционное образование, дистант, онлайн-обучение*

Для цитирования: Солодовникова О.Б., Малькова Е.Е. Динамика отношения к дистанционному образованию: новая востребованность формата преподавателями // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 72–85. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-33-2-72-85

The Changing Attitudes Towards Distance Learning: The New Demand for the Format by the Faculty

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-72-85

Olga B. Solodovnikova – Cand. Sci. (Philology), Research Fellow, ORCID: 0000-0002-6032-6673, olga.ogoniok@gmail.com

Evgeniya E. Malkova – Research Fellow, ORCID: 0009-0007-5859-8796, malkova-ee@ranepa.ru
Center “Institute for Social Analysis and Forecasting”, Institute of Applied Economic Research, RANEPa, Moscow, Russia

Address: 11, Prechistenskaya Emb., 119019, Moscow, Russian Federation

Abstract. The article presents an analysis of the results of the monitoring of faculty’s attitudes towards the digitalization of education conducted by the INSAP Center of IPEI RANEPa since 2020. Three consecutive waves of the survey (2022, 2023, and 2024) have revealed a stable faculty group (representing more than a third of respondents) who express a lack of experience with distance learning. The stability of these observations is supported by the significant sample size of over 16,000 participants, which suggests a new trend in the field: after initial resistance to digitalization due to COVID-19-related restrictions, there has been an increasing interest in distance learning within higher education.

The seventh monitoring wave, conducted in May 2024, revealed that approximately one third of teachers expressed dissatisfaction with the inadequate volume of distance learning opportunities. This underscores the significance of digital tools in their daily work and the necessity to further investigate and support the process of digitalizing education.

The article also discusses the challenges associated with the digitalization process, including the lack of coherent administrative solutions, which hinders the transformation. Without external factors such as the COVID-19 pandemic, the number of teachers utilizing the online environment has continued to decrease. However, there has been a shift in attitudes towards distance learning, and faculty are beginning to recognize the need for institutional support. A faculty group interested in remote forms of work can become digitalization ambassadors in Russian universities, opening up new perspectives for the educational process.

Keywords: digitalization of higher education, distance education, distance learning, online learning

Cite as: Solodovnikova, O.B., Malkova, E.E. (2025). The Changing Attitudes Towards Distance Learning: The New Demand for the Format by the Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 72-85, doi: 10.31992/0869-3617-2024-34-2-72-85 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Анализу перспектив, открывшихся перед преподавателями в связи с внедрением цифровых форматов обучения, посвящён основной раздел длящегося Мониторинга отношения преподавателей к современным вызовам, реализуемый Центром «ИНСАП» ИПЭИ РАНХиГС с 2020 г. В ходе предыдущих исследований [1] было показано, что в смешанной модели обучения усложняются и видоизменяются социальные роли основных участников образовательного процесса, кроме того, возникает потребность в новых акторах, способных поддерживать коммуникацию между преподавателями и студентами в условиях сочетания онлайн- и офлайн-работы. Последняя, седьмая волна Мониторинга (май 2024 г.) свидетельствует о возникновении устойчивой группы преподавателей (около трети опрошенных), которые сообщают о недостаточном количестве дистанционной работы по их предмету, доказывая таким образом факт серьёзного проникновения цифровых практик в повседневную жизнь преподавателя.

Цифровизация влияет на место преподавателя в обучающей среде и предоставляет новые механизмы его личного участия в развитии высшего образования. Как правило, исследователи анализируют риски подобных перемен. Э.Ф. Зеер задаётся вопросом, может ли преподаватель по-прежнему выполнять свою наставническую роль, работая в цифровой среде, чей темпоритм гораздо ближе и понятнее студенческой аудитории [2]. Т. Е. Исаева разрабатывает концепт «электронной» педагогической культуры, полагая, что за ней должно стоять не только продвинутое владение цифровыми технологиями, но и некие гуманистические установки, предписывающие определённые нормы владения и пользования информацией [3]. Наконец, В.Н. Минина, прогнозируя развитие цифровых технологий в сторону всё большего использования искусственного интеллекта в обучении, прогнозирует и появление «симбиотических структур» в образовательном процессе, предполагающих очень

тесную связь между преподавателем и ИИ [4]. На данном этапе, по мысли исследователя, преподавательская корпорация стоит перед более конкретным вызовом: контроль за содержанием обучения, способами его осуществления и т. д. в условиях цифровой среды часто переходит от самих преподавателей к архитекторам цифровых технологий обучения, размывая традиционную область ответственности профессорско-преподавательского состава (ППС). Сопrotивляясь этой тенденции, преподаватель может пытаться самостоятельно «возглавить процесс», но это также трансформирует его идентичность: «из носителя академических знаний и поставщика информации он превращается в обучающего дизайнера, провайдера контента и ресурсов, в наставника студентов, фасилитатора обучения» [4, с. 94].

Ситуация изменения ролей в системе высшего образования фиксируется практически во всех исследованиях и документах, посвящённых анализу дистанционных форм обучения. В частности, рекомендации по развитию цифрового образования, подготовленные коллегами из Томского государственного университета, содержат отдельный пункт о необходимости «обновления функциональных моделей деятельности преподавателей в связи с появлением ролей фасилитатора, модератора, тьютора» [5, с. 32]. Однако это обновление может выглядеть по-разному. Характерный пример даёт Арзамасский филиал ННГУ, который отдельно развивал цифровую креативность своих преподавателей в ходе стратегических сессий [6]. На первом этапе сессии, как поясняют авторы, её участникам требовалось выбрать свою роль из имеющегося перечня, который выглядел следующим образом: «дизайнер запроса», «дизайнер проекта», «дизайнер групповой коммуникации», «дизайнер содержания» и «дизайнер результата» [6]. Настойчивое повторение слова «дизайнер» отсылает нас к мысли В.Н. Мининой, согласно которой в цифровой среде преподаватель «превращается в обучающего дизайнера» [4, с. 94],

однако вряд ли такое превращение можно осуществить одной лишь сменой названий или устойчивым стремлением как-то иначе определить деятельность преподавателя. В противном случае «дизайнер результата» может остаться вовсе не с тем результатом, который ожидал, инициируя развитие цифровых компетенций преподавателя, и логика «приписок», внешних изменений возобладаст над реальными инновациями.

Не менее существенным вызовом процессам цифровизации является отсутствие или непоследовательность административных решений в этой сфере. На данный момент очевидно, что в отсутствие внешних факторов воздействия (сопоставимых с пандемией COVID-19), цифровая трансформация замедлилась, число преподавателей, включённых в онлайн-среду, продолжает снижаться и, как мы предполагаем, сократится ещё. Однако, как мы покажем далее, этот понижающий тренд на данном этапе обусловлен уже не негативным отношением к дистанту самих преподавателей (тут ситуация начинает меняться в обратном направлении), а отсутствием соответствующих институциональных рамок, направленного регуляторного воздействия со стороны администрации вуза и профильных ведомств. Новым ресурсом развития цифровых процессов в высшей школе может стать группа преподавателей, лично заинтересованных в использовании дистанционных форм работы и способных стать амбассадорами дистанта в своём вузе.

Описание базы данных исследования и методология

В статье анализируются данные, собранные в ходе онлайн-опросов трёх лет – 2022, 2023 и 2024 гг., проведённых Центром полевых исследований «ИНСАП» РАНХиГС в рамках ежегодного мониторинга ППС. Большая часть анкет (не менее 84%) всех волн мониторинга собрана с помощью административного ресурса – путём рассылки писем со ссылкой на опрос в ректораты

образовательных организаций высшего образования. К участию в опросе приглашались все преподаватели образовательной организации, независимо от формы занятости (полная ставка/менее одной ставки/более одной ставки), направления преподавания (выделено 15 направлений, включая «другое»), нахождения сотрудника в штате или вне его. Помимо административного пути сбора анкет, от 2% до 6% респондентов рекрутировались через альтернативные ресурсы – авторские *Telegram*-каналы, социальные сети. Третий источник анкет – панельная выборка, в зависимости от года составившая от 6% до 11% всей выборочной совокупности каждого года. Данная выборка респондентов формировалась путём онлайн-рассылки письма-предложения пройти опрос преподавателям, ранее уже участвовавшим в мониторингах ППС, оставившим свой контактный электронный адрес и выразившими таким образом своё согласие на участие в последующих опросах.

Всего с помощью административного, инициативного и панельного ресурсов было собрано полных анкет: в 2022 г. – 21 007 (82 субъекта РФ), в 2023 г. – 16 581 (83 субъекта РФ), в 2024 г. – 21 164 (87 субъектов РФ).

Подробнее описание выборки, подходы к описанию опросного инструмента и ограничения анализа представлены в работах Центра «ИНСАП» ИПЭИ РАНХиГС [7–9].

Результаты исследования

В каждой из трёх волн 2022–2024 гг. респондентам задавался общий вопрос об их отношении к дистанционному образованию в целом. Анализ результатов опроса не выявил какой бы то ни было существенной динамики данных показателей за последние 3 года: половина преподавателей в каждой волне сообщала, что относится к дистанту отрицательно/скорее отрицательно, и только чуть больше 20% – что склонны видеть его положительные стороны (Табл. 1).

Однако, заметим, что лишь 11–12,5% респондентов не допускают использование

Таблица 1

Отношение к дистанционному образованию

Table 1

Attitude to distance education

Как Вы в целом относитесь к дистанционному проведению занятий?	Динамика по годам, %		
	2022	2023	2024
Положительно	8,7	9,3	8,4
Скорее положительно	14,6	14,7	12,2
Нейтрально	22,5	24,1	27,2
Скорее отрицательно	31,1	30,8	30,6
Отрицательно	21,5	19,7	20,1
Затрудняюсь ответить	1,6	1,3	1,5
Всего	100	100	100

Таблица 2

Оптимальная доля дистанционного формата в обучении

Table 2

The optimal share of the distance learning format

Какую долю общего учебного времени студент может проводить в дистанционном формате для качественного и эффективного обучения по вашим курсам?	Динамика по годам, %		
	2022	2023	2024
0%	11,3	11,0	12,5
Не более 25%	59,5	57,8	56,7
50%	21,3	21,0	20,1
Более 75%	3,3	3,7	3,9
100%	1,2	1,7	1,7
Затрудняюсь ответить	3,4	4,8	5,1
Всего	100	100	100

дистанционного формата в своём преподавании вовсе (Табл. 2).

Во все годы наблюдений для большинства преподавателей наиболее комфортная доля дистанционного формата в обучении – не более 25%, при этом судя по продолжающемуся снижению доли преподавателей, имевших практику дистанционной работы, даже эта пропорция в российских вузах не реализуется: с 2022 года на 6 п.п. выросла доля преподавателей, у которых нет дистанционного формата в обучении, достигнув 34%, и сократилась доля тех, у кого дистанционный формат занимает 50% занятий со студентами и более 75% (Табл. 3).

Если исследовать соотношение оптимального и фактического дистанционного формата в обучении, мы обнаружим устойчивые 34–40% опрошенных, сообщающих, что в их

практике дистанта по факту меньше, чем они считают оптимальным (Рис. 1). При этом доля считающих, что дистанта в их работе не хватает, присутствует во всех группах преподавателей – вне зависимости от их реальной включённости в дистанционные формы преподавания. Но наибольшей эта доля (75%) является в группе тех, кто вообще не ведёт занятий онлайн.

Несмотря на относительно невысокую популярность работы в дистанционном формате (у 82% респондентов опроса 2024 г. доля дистанционного формата составляла менее 25% или вовсе отсутствовала (см. табл. 3)), на сегодняшний день почти выровнялись группы преподавателей, полагающих, что количество учебного времени в дистанте оптимально, и уверенных, что этого времени по факту недостаточно, и

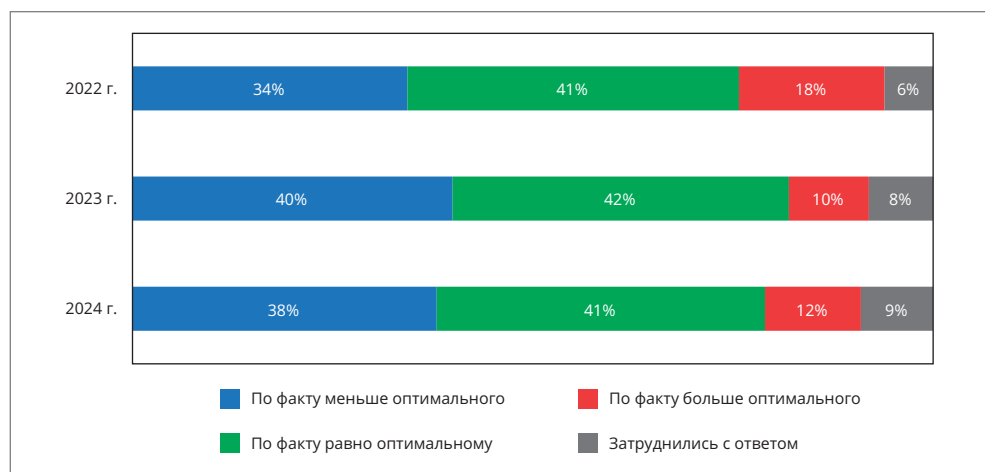


Рис. 1. Соотношение оптимального и фактического дистанционного формата в обучении
Fig. 1. The ratio of the optimal and actual distance learning format

Таблица 3

Фактическая доля дистанционного формата занятий на сегодняшний день

Table 3

Actual share of the distance learning format to date

На сегодняшний день какова доля дистанционного формата в Ваших занятиях со студентами?	Динамика по годам, %		
	2022	2023	2024
0%	27,8	33,1	34,0
Не более 25%	47,3	51,5	47,9
50%	15,3	7,7	7,0
Более 75%	4,0	1,6	2,1
100%	1,9	1,4	3,9
Затрудняюсь ответить	3,7	4,7	5,1
Всего	100	100	100

только 1/10 часть продолжает настаивать, что в дистанте проводится слишком много времени. Бюрократическая образовательная машина, создав ситуацию резкого перехода к дистанту в момент пандемии, так же резко сократила свои регуляторные усилия, направленные на стимуляцию цифровой трансформации. Последнее не вызывало у преподавателей шока, сопоставимого с экстренной цифровизацией, но вместе с тем было воспринято с долей здоровой критики: немногим меньше половины преподавателей уверены, что маятник слишком резко качнулся обратно, и какую-то долю дистанта в преподавании необходимо сохранять. Это

интересный факт, способный стать ресурсом развития: мы видим, что значительная доля преподавателей готова сформировать запрос на большее присутствие в цифровой среде и, таким образом, при надлежащих институциональных условиях стать субъектом цифровой трансформации, подхватив агентность, некогда принадлежащую в этих процессах государству.

Социально-демографические характеристики сторонников цифровизации

Стоит отдельно рассмотреть, какие социально-демографические и другие особенности характерны для респондентов, сообщающих

Таблица 4

Представления о нехватке дистанционного формата в зависимости от пола и возраста опрошенных (2024 г.)

Table 4

Perception on shortage of distance formats by gender and age of respondents (2024)

Соотношение оптимального и фактического дистанционного формата в обучении	Ответы по возрастным категориям, %		
	18–34 года	35–54 года	55+ лет
Меньше оптимального	34,7	41,3	43,7
Равно оптимальному	46,3	38,7	33,0
Больше оптимального	9,4	11,7	14,2
Затрудняюсь ответить	9,7	8,4	9,1
Всего	100	100	100

Таблица 5

Представления о нехватке дистанционного формата в зависимости от численности населённого пункта (2024 год)

Table 5

Perception on the lack of a distance format depending on the size of the settlement (2024)

Соотношение оптимального и фактического дистанционного формата в обучении	Ответы жителей городов различной численностью, %		
	более 1 млн	от 500 тыс. до 1 млн	до 500 тыс.
Меньше оптимального	41,5	40,4	34,8
Равно оптимальному	41,4	43,2	41,6
Больше оптимального	9,3	8,4	13,7
Затрудняюсь ответить	7,8	8,0	9,9
Всего	100	100	100

о недостаточном количестве дистанта в их академической работе.

Значимыми факторами в данном случае оказались: возраст, численность населённого пункта расположения образовательных организаций высшего образования (ОО ВО), форма трудоустройства (штат или совместительство). Взятые в совокупности, эти факторы создают портрет молодого преподавателя столичного вуза, работающего в академической сфере по совместительству, а потому заинтересованного в увеличении доли дистанционной работы (Табл. 4–6).

Как показывают наши данные, довольно сильная корреляция прослеживается между возрастом и недовольством соотношения фактического и оптимального дистанционного формата (см. табл. 4). Наибольшая доля преподавателей, испытывающих нехватку

дистанционного формата, фиксируется в самой младшей возрастной группе – до 35 лет. Что обуславливается большей предрасположенностью к использованию современных технологий и Интернет-ресурсов молодым поколением, людям старшего возраста более привычно офлайн-пространство.

Связь прослеживается и с местом расположения образовательной организации. Так, в больших городах, численностью более 500 тыс. человек, нехватка дистанционного формата ощущается преподавателями чаще (см. табл. 5).

Преподаватели, являющиеся штатными сотрудниками образовательной организации, реже ощущают нехватку дистанционного формата занятий, в отличие от совмещающих свою профессиональную деятельность внутри или вне образовательной организации (см. табл. 6).

Таблица 6

Представления о нехватке дистанционного формата в зависимости от формы трудоустройства преподавателя (2024 год)

Table 6

Perception on the lack of distance format depending on the form of teacher employment (2024)

Соотношение оптимального и фактического дистанционного формата в обучении	Ответы преподавателей, %			
	Штатный преподаватель	Внутренний совместитель	Внешний совместитель	На условиях почасовой оплаты труда
Меньше оптимального	37,1	43,1	44,0	44,8
Равно оптимальному	41,8	37,1	36,9	33,6
Больше оптимального	12,3	10,8	10,9	10,4
Затрудняюсь ответить	8,8	9,1	8,1	11,2
Всего	100	100	100	100

При этом заметим, что все социально-демографические отличия в данном случае являются сглаженными, и запрос на увеличение дистанта в работе преподавателя не может считаться маркером какой-то одной группы преподавателей – скорее он характеризует ситуацию в высшем образовании России в целом.

Своё влияние на интерес к дистанту оказывает направление подготовки, в котором занят тот или иной преподаватель. Если преподаватели компьютерных наук чаще всего сообщают о недостатке дистанта, то преподаватели физической культуры – реже всего (Табл. 7).

При этом однозначной закономерности, свидетельствующей о том, что гуманитарные науки легче переносятся в дистант, а естественнонаучные сложнее, мы не наблюдаем. Более того, как раз в этих двух направлениях преподавательской деятельности: «естественные науки (химия, биология, физика и т. д.)» и «гуманитарные науки (философия, филология, лингвистика, иностранные языки, история и т. д.)» – равные доли преподавателей сообщают, что сталкиваются с недостатком дистанта (39%). Вопрос, таким образом, не в принципиальной непригодности дистанционного формата для преподавания той или иной научной дисциплины, а в устойчивом запросе на гибридные форматы

обучения, в которых для каждого предмета можно найти оптимальное соотношение онлайн- и оффлайн работы.

По-видимому, готовность перенимать инновационные практики (к которым, несомненно, относится и работа в цифровой среде) в норме требует наличия определённых ресурсов – от эмоциональных до экономических – от своего носителя, и стоит отдельно подчеркнуть, что в России значительная доля преподавателей такими ресурсами обладает. Консерватизм преподавательской среды, таким образом, носит не блокирующий любые инновации характер, а скорее демпфирует последствия резких административных решений.

Важно отметить, что как раз группа преподавателей, неудовлетворённая количеством дистанционной работы в своей жизни, чаще полагает, что администрация вузов должна предпринимать дополнительные действия по поддержке дистанционного формата обучения (Табл. 8).

Преподаватели, фиксирующие нехватку часов дистанционной работы, таким образом, могли бы стать естественными союзниками руководителей, заинтересованных в устойчивом развитии процессов цифровой трансформации. Последние, несомненно, должны присутствовать в вузах: по крайней мере, в нашем исследовании более трети

Таблица 7

Представления о нехватке дистанционного формата в зависимости от основного направления преподавательской деятельности (2024 год)

Table 7

Perception on shortage of distance format depending on the main direction of teaching activity (2024)

Укажите основное направление, по которому Вы лично ведёте преподавательскую деятельность	Соотношение оптимального и фактического дистанционного форма в обучении, %				
	меньше оптимального	равно оптимальному	больше оптимального	3/0	Всего
Компьютерные науки	46,9	37,5	7,7	7,9	100
Экономика и менеджмент	43,4	37,6	12,0	7,0	100
Архитектура, градостроительство, строительство	39,4	42,2	9,8	8,6	100
Социальные науки (социология, психология и т. д.)	39,3	39,9	13,5	7,2	100
Юридические науки (право)	39,3	39,5	11,7	9,5	100
Естественные науки (химия, биология, физика и т. д.)	39,2	43,0	10,6	7,2	100
Гуманитарные науки (философия, филология, лингвистика, иностранные языки, история и т. д.)	38,7	40,9	11,1	9,3	100
Инженерное дело, технологии, технические науки	37,5	41,1	11,7	9,7	100
Образование и педагогические науки	37,0	40,7	13,6	8,8	100
Математика	33,8	47,5	12,2	6,4	100
Здравоохранение и медицинские науки	33,7	47,3	11,8	7,3	100
Оборона и безопасность государства, военные науки	33,3	47,0	13,6	6,1	100
Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	32,6	39,0	18,2	10,2	100
Искусство и культура	29,7	45,1	15,2	9,9	100
Физическая культура и спорт	28,9	41,8	18,1	11,2	100
Другое	43,3	36,7	10,0	10,0	100
Затрудняюсь ответить	27,2	23,7	10,4	38,7	100
Всего	38,2	40,9	12,0	8,8	100

опрошенных, имеющих административную нагрузку, сообщают о нехватке дистанта в личной практике, демонстрируя свою готовность принять его в качестве перспективного формата обучения. Большой интерес в этой связи представляет динамика описанной ситуации: от того, получится ли у «цифровых оптимистов» (или, пользуясь термином из нашей прошлой волны исследования, «пионерам цифровой трансформации») изменить ситуацию в своих вузах, обрести устойчивую

административную поддержку для работы в дистанте, зависит благополучный исход всех шоковых трансформаций времён пандемии.

Востребованные меры по поддержке цифровизации образования

В мониторинге 2023 г. респондентам был задан вопрос с возможностью открытого ответа: «Как Вы считаете, должна или не должна администрация вуза предпринимать какие-либо дополнительные действия,

Таблица 8

Представления о необходимости административной поддержки дистанционного обучения в зависимости от соотношения оптимального и фактического формата обучения (2023 год)

Table 8

Views on the need for administrative support for distance learning, depending on the ratio of the optimal and actual learning format (2023)

Как Вы считаете, должна или не должна администрация вуза предпринимать какие-либо дополнительные действия, принимать решения по организации дистанционного обучения?	Соотношение оптимального и фактического дистанционного формата в обучении, %		
	меньше оптимального	равно оптимальному	больше оптимального
Нет, не должна	31,8	38,9	41,1
Да, должна	25,9	22,5	23,9
Затрудняюсь ответить	42,3	38,6	35,1
Всего	100	100	100

принимать решения по организации дистанционного образования? Если должна, то какие?». Целью сбора нарративов было обнаружение тех институциональных рамок, которые востребованы сотрудниками вузов для перехода инициативы в сфере цифровой трансформации в их руки.

Что характерно, большинство преподавателей (42%) затруднились ответить на этот вопрос: базовая проблема неоптимальной коммуникации между преподавателями и администраторами учебного процесса, замеченная нами ещё в первую волну исследования, не только не была преодолена, но продолжает сказываться на эффективности мер поддержки работы в дистанте. При этом количество затрудняющихся ответить только растёт (в первую волну, проведённую в 2020 г., их было 36%). Согласились с утверждением, что администрация должна что-то предпринимать, 23% опрошенных. Менее половины из них сочли возможным конкретизировать свои пожелания, причём открытые ответы демонстрируют любопытную картину реальных препятствий для занятий в онлайн-среде в современном российском вузе.

На первый план выходят, как это ни странно, технические сложности. Было бы логично предположить, что вузы преодолели их ещё в первые пандемийные годы, одна-

ко ситуация оказывается обратной: барьер входа в цифровую среду для преподавателей не снижается, а растёт, и дело здесь не в скорости освоения специфических технических навыков, а в сопутствующих проблемах с доступом к необходимому программному обеспечению, его оплате и т. д. Эти негативные факторы, с одной стороны, подогреваются существующим санкционным режимом, с другой стороны, обусловлены политикой ряда разработчиков популярных сервисов для работы в онлайн-формате (на старте пандемии они делали свои продукты бесплатными и широкодоступными, а с течением времени стали требовать специальных подписок и оплаты – так, например, произошло с приложением Zoom). В результате там, где преподавателю хватало личной инициативы и здравого смысла, чтобы эффективно использовать имеющиеся открытые ресурсы, теперь требуется отдельная административная поддержка – для поиска и оплаты более удобных сервисов и программ. Приведём несколько характерных высказываний респондентов:

«Обеспечить преподавателей техникой и лицензиями на ПО для проведения дистанционного обучения. Хотя бы» (мужчина, 25 лет, Владимирская обл.);

«Обеспечить преподавателей аппаратным и программным обеспечением для про-

ведения занятий в дистанционном режиме. Если эти проблемы будут решены, то моё отношение к дистанционному обучению значительно улучшится» (мужчина, 37 лет, Красноярский край);

«Расширять информирование преподавателей о возможностях использования разных платформ, форматов, приёмов проведения дистанционных занятий. Предлагать выбор» (женщина, 43 года, Свердловская обл.);

«Административные [ресурсы], приобретение, настройка и поддержка LMS» (женщина, 59 лет, Москва);

«Зоот был удобнее нынешних платформ» (мужчина, 72 года, Воронежская обл.);

«Предоставлять платформы, кроме Moodle, оплачивать их, обучать преподавателей работе на них» (женщина, 46 лет, Камчатский край);

«Разрабатывать и внедрять качественные облачные образовательные системы с качественной коммуникацией (онлайн, чат, приём-передача заданий, контроль посещаемости и т. д.)» (женщина, 39 лет, Санкт-Петербург).

При этом ситуация в различных вузах отличается, и некоторые преподаватели признаются, что вовсе лишены информации о платформах для проведения онлайн-занятий:

«Мне лично непонятно, в какой системе можно на данный момент вести дистанционные занятия. Полный перевод на дистант недопустим. Частичный даже желателен, в моём понимании» (женщина, 44 года, Воронежская обл.).

Вторым по частотности запросом к администрации следует считать базовое требование лучше организовывать, регламентировать процессы работы в цифровой среде. Известно, что излишняя бюрократическая отчётность вызывает скорее недовольство преподавателей, поэтому запрос на регламентацию стоит рассматривать не как карт-бланш на введение новых форм отчётности, а как предложение «убрать средостение»,

преодолеть некий барьер непонимания между преподавателями и администраторами – иными словами, создать условия, в которых они могут работать сообща, в интересах единого образовательного процесса:

«Организовывать пространство для обучения, модерировать соответствующие площадки. Или по крайней мере оплачивать эту работу кафедрам» (мужчина, 49 лет, Москва);

«Давать возможность преподавателю дистанционно (не только на кафедре) готовить материалы для занятий, учитывать это время как рабочее. Обеспечить аккаунт в Зоот или иной системе для проведения онлайн-занятий» (женщина, 27 лет, Москва);

«Организация рабочего места преподавателя или компенсация для оборудования, увеличение часов в нагрузке преподавателя для подготовки занятий дистанционного обучения» (женщина, 46 лет, Челябинская обл.);

«Минимально – организация платформы обучения, максимально – преподаватель отвечает только за содержание лекции, а неквалифицированную работу по набору текста, выравниванию презентации, оформлению, если нужно, озвучиванию передавать» (женщина, 56 лет, Татарстан).

Кроме того, преподаватели заинтересованы в здоровых способах совмещения дистанционных и классических форм обучения, особенно ввиду сопряжения теоретической и лабораторной работы студентов:

«Обеспечить возможность применения лабораторных установок, стендов и действующих макетов для закрепления практических навыков в дистанционном обучении» (мужчина, 58 лет, Пензенская обл.).

Как в данном, так и других открытых вопросах (например, вопросе о перспективах профессионального роста) преподаватели сообщают о своём желании пройти курсы повышения квалификации, связанные с дистанционным образованием, развитием собственной цифровой грамотности:

«Проводить регулярно обучение по использованию платформ ДО, предоставлять

информацию по методикам преподавания в дистанционном формате; снижать часовую нагрузку, поскольку дистанционный формат требует больше времени» (женщина, 50 лет, Свердловская обл.);

«Провести обучающие занятия для студентов и преподавателей, познакомить с правилами проведения дистанционных занятий. Обеспечить преподавателей и частично студентов качественной аппаратурой» (женщина, 62 года, Воронежская обл.).

Наконец, в подтверждение тезиса о том, что инициатива в развитии цифровой трансформации высшего образования переходит на сторону самих преподавателей, мы фиксируем прямой запрос респондентов на перенос ряда занятий в онлайн и даже указания на то, что часть преподавателей сейчас вынуждена проводить эти занятия «подпольно»:

«Предложить возможность проведения курса в дистанционном формате по согласованию с преподавателем и студентами. Предложить возможность зачёта части онлайн-курса (или всего курса) как альтернативу аудиторным занятиям» (мужчина, 41 год, Ростовская обл.);

«Не запрещать дистанционный формат. Ввести регламенты для дистанционных и гибридных курсов, чтобы не делать это подпольно. Предоставить технические решения для проведения дистанционных занятий и ведения отчётности» (мужчина, 37 лет, Московская обл.);

«Для магистратуры, где группы маленькие и студенты в основном работают, допустить проведение занятий в дистанционном формате в вечернее время» (женщина, 65 лет, Тульская обл.);

«Прежде всего, руководство, администрация вуза, включая руководителей подразделений и учебную часть, должны избавиться от предрассудков, связанных с дистанционным обучением, и стать более лояльными к внедрению гибридного формата» (женщина, 43 года, Краснодарский край);

«25% времени можно проводить в дистанционном формате по лекциям, это

удобно при демонстрации таблиц, рисунков, схем. Запись видео помогает повторить материал» (женщина, 43 года, Челябинская обл.);

«Издание локальных нормативных актов, допускающих проведение занятий в дистанционном формате и регулирующих допустимую долю дистанционного обучения» (женщина, 30 лет, Республика Коми).

Выводы

В результате проведённого мониторинга отношения преподавателей к цифровизации образования выявлены ключевые тенденции и вызовы, которые необходимо учитывать при реализации программ развития дистанционного обучения. Анализ данных, собранных за три года (2022–2024 гг.), показал, что более трети опрошенных преподавателей ощущают нехватку дистанционных форм обучения в своей практике. Это свидетельствует о растущем интересе к дистанционным форматам, что может служить основой для активного внедрения цифровых практик в высшую школу.

Возраст и форма трудоустройства респондентов, а также месторасположение образовательных организаций существенно влияют на восприятие дистанционных форматов. Молодые преподаватели, работающие в крупных городах, чаще выражают недовольство недостатком дистанционной работы, что подчёркивает необходимость адаптации образовательных практик к потребностям различных групп преподавателей.

Преподаватели, недовольные нехваткой дистанционных форм работы в своей деятельности, могут стать активными сторонниками цифровизации, способствуя её внедрению и развитию в своих учебных заведениях. Успешная цифровая трансформация требует не только технических ресурсов, но и создания институциональных рамок, обеспечивающих эффективную коммуникацию между преподавателями и администрацией. При этом наиболее востребованными видами помощи со стороны

администрации преподаватели считают: получение доступа к техническому и программному обеспечению для дистанционной работы, организацию процесса обучения с учётом времени на дистанционную работу, а также повышение квалификации для работы в цифровой среде.

Результаты исследования подчёркивают важность учёта мнения преподавателей при планировании цифровых инициатив. Преподаватели открыты к изменениям и с оптимизмом смотрят на возможность получения поддержки от администрации вузов, что может способствовать более активному продвижению цифровизации в образовательном процессе.

Литература

1. *Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б.* Зум и безумие высшей школы. Как образование становится цифровым. М.: Изд-во Дело РАНХиГС, 2023. 160 с. ISBN: 978-5-85006-511-9.
2. *Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С.* Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26–39. DOI: 10.26170/po20-03-03
3. *Исаева Т.Е.* Компетенции и «электронная» педагогическая культура преподавателя высшей школы в постпандемическом мире // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 80–96. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96
4. *Минина В.Н.* Цифровизация высшего образования и её социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13. № 1. С. 84–101. DOI: 10.21638/spbu.12.2020.106
5. *Реморенко И.М., Баранников К.А., Федоров А.А., Кукса И.Ю.* Обновление компетенций преподавателей высшей школы как направление развития системы высшего образования // Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы: Коллективная монография / Отв. ред. Е.А. Суханова. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2020. С. 29–34. EDN: ISSNES.
6. *Щелина Т.Т., Левкина Е.В., Патрикеева Э.Г.* Креативность преподавателя как фактор перспективности развития высшего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2022. № 4 (68). С. 209–215. DOI: 10.52452/18115942_2022_4_209
7. *Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б., Ипатов А.А.* Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 271–300. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300
8. *Рогозин Д.М.* Представление преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 31–51. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51
9. *Рогозин Д.М.* Дистанционное обучение в период пандемии COVID-19: Методология административного опроса преподавателей и студентов вузов. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2021, 298 с. EDN: VSNUSS.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

Статья поступила в редакцию 16.11.2024

Принята к публикации 06.02.2025

References

1. Rogozin, D.M., Solodovnikova, O.B. (2023). [Zoom and Madness in High School: How Education Goes Digital]. Moscow: RANEPa. 160 p. ISBN: 978-5-85006-511-9. (In Russ.).
2. Zeer, E.P., Lomovtceva, N.V. Tretyakova, V.S. (2020). University Teachers' Readiness for Online Education: Digital Competence, Research Experience. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 26-39, doi: 10.26170/po20-03-03 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Isaeva, T.E. (2021). Higher School Teacher's Competences and "Electronic" Pedagogical Culture in the Post-Pandemic World. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 80-96, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96 (In Russ., abstract in Eng.).

4. Minina, V.N. (2020). Digitalization of Higher Education and Its Social Outcomes. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*. Vol. 13, no. 1, pp. 84-101, doi: 10.21638/spbu12.2020.106 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Remorenko, I.M., Barannikov, K.A., Fedorov, A.A., Kuksa, I.Yu. (2020). [Updating Competencies of Higher Education Teachers as a Direction for the Development of the Higher Education System]. In: *Rossiiskoe vysshee obrazovanie: uroki pandemii i mery po razvitiyu sistemy* [Russian Higher Education Lessons of the Pandemic and Measures for the Development of the System] (ed. E.A. Sukhanova), Tomsk: Tomsk State University. Pp. 29-34. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46220008_10642373.pdf (accessed: 03.11.2024). (In Russ.).
6. Shchelina, T.T., Levkina, E.V., Patrikeeva, E.G. (2022). Teacher's Creativity as a Factor of Prospective Development of Higher Education. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki = Vestnik of the Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky. Social Sciences*. No. 4 (68), pp. 209-215, doi: 10.52452/18115942_2022_4_209 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Rogozin, D.M., Solodovnikova, O.B., Ipatova, A.A. (2022). How University Teachers View the Digital Transformation of Higher Education. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 271-300, doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Rogozin, D.M. (2021). The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 31-51, doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Rogozin, D.M. (2021). *Distantionnoe obuchenie v period pandemii COVID-19. Metodologiya administrativnogo oprosa prepodavateley i studentov vuzov* [Distance Learning during the COVID-19 Pandemic: Methodology of Administrative Survey of University Teachers and Students]. Moscow: Delo. 298 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45751798> (accessed: 03.11.2024). (In Russ.).

Acknowledgment. The article was prepared as part of the research work of the state assignment of RANEPA.

*The paper was submitted 16.11.2024
Accepted for publication 06.02.2025*

Систематический обзор финансовой поддержки аспирантов: типология практик и перспективы

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-86-107

Бабаева Дженнет – стажёр-исследователь Центра социологии высшего образования, ORCID: 0000-0002-5741-9705, dbabaeva@hse.ru

Малошонок Наталья Геннадьевна – канд. социол. наук, ведущий научный сотрудник Центра социологии высшего образования, ORCID: 0000-0003-4523-7477, nmaloshonok@hse.ru
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
Адрес: 101000, Москва, Потаповский переулок, 16, стр. 10

***Аннотация.** Недостаточное финансовое обеспечение аспирантов является одной из важных проблем аспирантуры во всём мире, приводящей к существенному снижению эффективности аспирантских программ и высоким показателям отсева. Данная проблема имеет особую актуальность для России, поскольку, с одной стороны, в нашей стране наблюдаются крайне низкие показатели защит кандидатских диссертаций в установленный срок, с другой стороны, большинство аспирантов, обучающихся на очных аспирантских программах, вынуждены работать. Причём большинство из них имеют оплачиваемую работу за пределами вуза или научного института, которая не связана с их диссертационным исследованием и существенно образом отвлекает их от научной и образовательной деятельности в аспирантуре. Для решения данной проблемы на уровне государства и отдельных университетов разрабатываются и внедряются разнообразные инструменты финансовой поддержки аспирантов. Однако, несмотря на широкое применение подобных инструментов в мире, накопленный опыт в данной сфере не получил должной систематизации, что препятствует внедрению и тиражированию эффективных финансовых инструментов в разных национальных контекстах. В рамках данной работы на основе анализа публикаций, посвящённых эффективности финансовых инструментов поддержки аспирантов за период с 1980 по 2024 год, предпринимается попытка построить авторскую типологию существующих финансовых инструментов. Выделено три основных типа финансовых инструментов: 1) доступные для всех аспирантов; 2) доступные выдающимся аспирантам и предоставляемые на конкурсной основе; 3) доступные аспирантам из уязвимых социальных групп. Преимущества и недостатки каждого типа инструментов, их применимость для российской аспирантуры, а также ограничения исследований эффективности финансовой поддержки и направления для будущих научных работ обсуждаются в заключительной части статьи.*

Ключевые слова: финансовая поддержка аспирантов, финансовые трудности, аспирантские стипендии, гранты, трудоустройство аспирантов, научно-исследовательская продуктивность аспирантов

Для цитирования: Бабаева Дж., Малошенок Н.Г. Систематический обзор финансовой поддержки аспирантов: типология практик и перспективы // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 86–107. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-86-107

Financial Support for Doctoral Students: Practices' typologies and Perspectives

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-86-107

Jennet Babayeva – Research Assistant, Centre for Sociology of Higher Education, ORCID: 0000-0002-5741-9705, dbabaeva@hse.ru

Natalya G. Maloshonok – Cand. Sci. (Social Sciences), Leading Research Fellow at the Center for Sociology of Higher Education, ORCID: 0000-0003-4523-7477, nmaloshonok@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 16 Potapovskiy lane, bld. 10, Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. Insufficient financial well-being of doctoral students is a crucial problem in doctoral education worldwide. This can result in a significant decrease in the effectiveness of doctoral programs and an increase in dropout rates. This problem is especially relevant for Russia because, on one hand, our country has extremely low completion rates. However, most doctoral students studying full-time are forced to pay work. A significant share of these students work outside the academy, and their work is not related to their dissertation research. Such work significantly distracts them from academic activities during their doctoral studies. To solve this problem, various financial support instruments for doctoral students are being developed and implemented by governments and universities. However, despite the widespread use of such instruments worldwide, no studies have attempted to systematize these instruments of financial support. The lack of such systematization limits opportunities for the implementation and replication of effective financial instruments in different national contexts. This study aims to construct the author's typology of existing financial instruments based on a systematic review of publications dedicated to the effectiveness of financial instruments. Papers published between 1980 and 2024 were selected for review. Three main types of financial instruments were identified: 1) available to all doctoral students; 2) available to outstanding doctoral students and provided on a competitive basis; and 3) available to doctoral students from vulnerable social groups. The advantages and disadvantages of each type of instrument, their applicability to the Russian context, and the limitations of research on the effectiveness of financial support and directions for future research are discussed in the final part of the article.

Keywords: financial aid for doctoral students, financial problems, doctoral student scholarships, grants, doctoral student employment, doctoral student research productivity

Cite as: Babayeva, J., Maloshonok, N.G. (2025). Financial Support for Doctoral Students: Practices' typologies and Perspectives. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 86-107, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-86-107 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В последние десятилетия многие страны уделяют особое внимание подготовке высококвалифицированных кадров, в особенности в области наукоёмких отраслей, способных генерировать инновации, необходимые для социально-экономического развития и международной конкурентоспособности страны¹. Учитывая, что аспирантура является основным, а в некоторых странах единственным институтом, осуществляющим подготовку таких специалистов, эффективность аспирантских программ становится краеугольным камнем для национального благополучия [1; 2]. При этом несмотря на многочисленные усилия показатели эффективности аспирантуры в большинстве стран остаются довольно низкими. Исследования показывают, что в среднем только около половины аспирантов успешно завершают свои диссертационные исследования с присуждением учёной степени [3–7], что приводит к обеспокоенности правительств многих стран [8]. И Россия не является исключением. Согласно государственной статистике, в последние годы показатели успешного завершения аспирантуры с защитой диссертации в рамках нормативного срока обучения в аспирантуре остаются крайне низкими и не превышают 15% от общего выпуска из аспирантуры [9]. А если рассматривать показатели эффективности

аспирантуры с учётом отсева аспирантов во время обучения, то они окажутся ещё более низкими. Так, например, если сопоставить цифры приёма в аспирантуру и количество аспирантов, выпущенных из неё с присуждением учёной степени через 3–4 года, то доля аспирантов, защитивших диссертации в срок обучения в аспирантуре, не превышает 5%² от поступивших. Если рассматривать выпускников аспирантуры (и не учитывать процент отсева), то, по данным Б.И. Бедного и его коллег [10], 45% из них получают степень кандидата наук в течение пяти лет после выпуска, что свидетельствует о довольно низкой эффективности аспирантуры, и, соответственно, низкой отдаче от ресурсов, вкладываемых в подготовку аспирантов даже на протяжении довольно длительного времени, превышающего нормативный срок обучения в аспирантуре [11–13].

Одной из важных причин такой низкой эффективности российских аспирантских программ считается недостаточное финансовое обеспечение аспирантов [4; 15; 16]. Несмотря на то, что очная аспирантура в России предполагает полную занятость аспиранта, размер стандартной государственной стипендии, выделяемой обучающимся на очных аспирантских программах, более чем в четыре раза меньше, чем прожиточный минимум, необходимый для минимального обеспечения базовых

¹ OECD Indicators. Education at a Glance: 2019 [Показатели ОЭСР. Образование взглядом: 2019, Париж] // URL: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en.html (дата обращения: 12.02.2024).

² В России отсутствуют покогортные показатели отсева из аспирантуры и успешного её завершения в срок, которые рассчитываются в других странах. Поэтому мы можем дать только приблизительную оценку того, какой процент аспирантов защищают диссертации при окончании аспирантуры из числа тех, кто поступил в неё. Например, данные Института статистических исследований и экономики знаний (ИСИЭЗ) Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) показывают, что численность защитивших диссертацию (в пределах срока аспирантуры, указанного в приказе о зачислении) с присвоением кандидатской степени в 2020 году составил всего 1245 человек [12]. Если учесть что в среднем аспирантура в России длится от 3 до 4 лет, в зависимости от направления подготовки, то согласно показателям, приём в аспирантуру в России за 2016 год составил 26 421 человек, за 2017 год – 26 081 человек [12]. Иными словами, доля защитившихся в нормативный срок в 2020 году не превышает 5%.

потребностей³. Результаты всероссийских опросов аспирантов показывают, что подавляющее большинство из них вынуждены иметь оплачиваемую работу во время обучения в аспирантуре, поскольку она является их основным источником дохода [17]. В среднем около половины российских аспирантов работают полный рабочий день. Более половины работают вне вуза, а также отмечают, что их работа не связана со специальностью и диссертационным исследованием [17]. Кроме того, подавляющее большинство аспирантов признаются, что основными препятствиями к обучению в аспирантуре для них являются необходимость совмещать аспирантскую деятельность с работой (в среднем 73%) и недостаточная финансовая поддержка (в среднем 67%) [17].

Согласно зарубежным исследованиям и материалам, возможность предоставления финансовой поддержки аспирантам на время их обучения способна существенно помочь им завершить обучение и защитить диссертацию в срок, снизить показатели отчисления из аспирантуры по собственному желанию, а также повысить привлекательность аспирантуры для талантливых и науко-ориентированных выпускников вузов [5; 17; 19–23]. Поэтому в мировой практике, в России в частности, всё большую популярность набирают инструменты дополнительной финансовой поддержки аспирантов, нацеленные на повышение их шансов на успешное завершение аспирантуры. Однако на данный момент отсутствуют работы, которые бы систематизировали опыт применения разных финансовых инструментов и их эффективность, что существенным образом ограничивает возможности тиражирования эффективных практик и оптимального использования ресурсов государства, университетов и научных институтов для повышения эффективности российской аспирантуры с помощью решения проблемы

недостаточного финансового обеспечения аспирантов. В рамках данной работы на основании проведённого систематического обзора представляется типология финансовых инструментов, применяемых для поддержки аспирантов, описываются их преимущества и недостатки, анализируется их применимость для российского контекста. Кроме того, мы анализируем особенности исследований эффективности инструментов финансовой поддержки, что даёт нам основания выработать направления для будущих исследований в этой области. Данная работа может быть полезной для руководителей аспирантских программ, исследователей аспирантского образования, а также для тех, кто принимает решения в области реформирования аспирантуры и разработки программ поддержки аспирантов.

Методология проведения систематического обзора

Поиск публикаций для проведения систематического обзора осуществлялся в два этапа. На первом этапе был сформирован пул публикаций, индексируемых в следующих базах: *Google Scholar*, *JSTOR*, *Wiley Online Library*, *Springer Link* и российская научная электронная библиотека, интегрированная с Российским индексом научного цитирования *eLIBRARY.RU*. Для извлечения статей-кандидатов в англоязычных базах данных *Google Scholar*, *JSTOR*, *Wiley Online Library*, *Springer Link* был составлен следующий поисковой запрос: ((*“financial aids”* AND (*“PhD students”* OR *“doctoral students”*)) OR (*“financial support”* AND (*“doctoral studies”* OR *“PhD programmes”*)) OR (*“loans”* AND (*“PhD students”* OR *“doctoral studies”*)) OR (*“scholarships”* AND (*“PhD students”* OR *“doctoral studies”*))) AND (*“predict”* OR *“effect”* or *“impact”*) AND (*“Scientometric”* OR *“Bibliometric”* or *“research”* OR *“polic”*

³ Если брать для расчёта размер стандартной государственной стипендии в российской аспирантуре для обучающихся за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета по очной форме обучения на 2024/25 учебный год, опубликованный на сайте Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, а также размер прожиточного минимума на 2024 и 2025 гг.

OR “*evaluat**”). Для поиска русскоязычных источников в базе данных *eLIBRARY.RU* и *Google Академия* использовались следующие ключевые слова и фразы: ((«финансовая поддержка» И («аспиранты» ИЛИ «аспирантура»)) ИЛИ («финансовая поддержка аспирантов» ИЛИ («финансирование аспирантов» ИЛИ («аспирантура в России») И («проблемы» ИЛИ «возможности» или «перспективы»). Логический оператор ИЛИ (OR) использовался между ключевыми словами и фразами во всех поисковых запросах, чтобы обеспечить большее количество релевантных поисковому запросу результатов. Кроме того, знак звёздочки (т.е., астериск [*]) использовался в качестве подстановочных знаков для расширения поисков, что позволяет находить множественные варианты слов, которые начинаются с одинаковых букв (например, *research* и *researchers*). Отбирались те работы, которые были опубликованы в период с 1980 по 2024 год.

На втором этапе отбора были проанализированы аннотации публикаций для выделения работ, наиболее релевантных изучаемой теме. Отбирались те публикации, в которых описывались конкретные инструменты и практики финансовой поддержки аспирантов, а также использовались количественные методы для оценки их эффективности. В результате было отобрано 64 публикации, соответствующие данным критериям (*Google Scholar*: $n = 24$; *JSTOR*: $n = 12$; *Wiley Online Library*: $n = 2$; *Springer Link*: $n = 14$; *eLIBRARY.RU*: $n = 12$).

Типология практик финансовой поддержки аспирантов

Под финансовой поддержкой студентов или аспирантов как правило понимается вы-

деление им денежных средств на возмездной или безвозмездной основе, а также в виде займа для оплаты обучения, проведения диссертационного исследования или личных повседневных трат⁴. Как правило, выделяют следующие виды финансовой поддержки аспирантов⁵: гранты, стипендии, образовательные кредиты, освобождение от платы за обучение, социальные пособия, а также возможность оплачиваемого трудоустройства в университете на должности стажёра-исследователя, ассистента преподавателя или помощника по административной работе (*administrative assistant*).

В рамках данной работы мы сгруппировали возможные виды финансовой помощи аспирантам на основании её доступности. Проведённый нами систематический обзор литературы показал, что критерий доступности финансовой поддержки может являться одним из значимых факторов эффективности такой поддержки (наряду с размером денежной суммы и условиями её предоставления). Были выделены следующие типы: 1) финансовая поддержка, доступная всем аспирантам, обучающимся на аспирантской программе; 2) финансовая поддержка, доступная только отдельным наиболее перспективным аспирантам (например, продемонстрировавшим выдающиеся достижения или имеющим высокий научный потенциал); 3) финансирование, доступное аспирантам из социально уязвимых групп.

Финансовая поддержка, доступная всем аспирантам, обучающимся на аспирантской программе

Примерами такого типа поддержки можно назвать образовательные кредиты, государственное финансирование обучения в

⁴ Financial aid [Словарь Merriam-Webster.com. Финансовая поддержка] // Merriam-Webster.com dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/financial%20aid> (дата обращения: 08.12.2024).

⁵ Paying for your PhD: Expert Tips, Scholarships Opportunities and Resources for Financing an Advanced Degree [Плата за ваше обучение в аспирантуре: Советы экспертов, возможности получения стипендий и ресурсы для финансирования учёной степени] // GoGrad. URL: <https://www.gograd.org/financial-aid/paying-for-your-phd/> (дата обращения: 08.12.2024).

аспирантуре и государственные стипендии, выплачиваемые всем обучающимся на очных программах.

Образовательные кредиты являются популярной мерой поддержки в тех странах, где обучение в аспирантуре является платным и дорогостоящим практически для всех аспирантов [24–26]. Так, например, исследование образовательных кредитов, проведенное в США с 1996 по 2016 гг. показало, что средняя сумма займа на одного аспиранта за этот период выросла с 50 до 85 тыс. долларов [27]. Данный рост обусловлен как тенденцией к массовизации аспирантуры, так и ограниченностью других видов финансовой поддержки [27; 28]. Такие кредиты могут предоставляться как самим вузов, реализующим аспирантские программы, так и внешними по отношению к университету государственными или частными финансовыми организациями [29; 30]. Условия выдачи и погашения займа существенно варьируются в зависимости от организации. При этом они могут зависеть от конкретного вуза и направления подготовки, где планирует обучаться аспирант. Как правило, при заключении кредитного договора обговаривается план погашения кредита, который вступает в силу после завершения обучения в аспирантуре.

Исследования, изучавшие практику образовательных кредитов в скандинавских странах [26], Великобритании [30], США [31–33], Индии [34] и Японии [35; 36] пришли к выводу, что к такому способу финансирования обучения чаще всего обращаются аспиранты из социально уязвимых групп, такие как дети из малообеспеченных семей [34; 36; 37], представители первого поколения студентов вузов в своей семье [38–40], представители этнических, расовых и национальных меньшинств [31; 32; 37], а также женщины [35; 37]. При этом наименьшее количество кредитных займов приходится на аспирантов из естественных и инженерных наук, а наибольшее – на аспирантов, обучающихся на гуманитарных и социальных

науках [5; 27; 31; 37; 41]. Отмечается, что последние, помимо высокой долговой нагрузки, сталкиваются ещё с дефицитом других видов финансовой поддержки, таких как гранты или оплачиваемое трудоустройство в проектах, обеспеченных финансированием [41]. Накопленный долг таких аспирантов к концу обучения может составлять в среднем 20–30 тыс. долларов [41].

Влияние образовательных кредитов как одного из вида финансовой поддержки аспирантов оценивается неоднозначно. С одной стороны, ряд исследований показывает, что обязательства по выплате долга могут быть взаимосвязаны с более высокой мотивацией аспирантов, приводящей к более высокой академической успеваемости и быстрому завершению обучения [5; 19; 20; 32; 42]. С другой стороны, необходимость выплачивать долг по образовательным кредитам приводит к тому, что выпускники аспирантуры после защиты уходят из академической среды и трудоустраиваются в коммерческие компании с более высокой зарплатой, что существенно образом влияет на рынок труда [32; 43; 44; 45].

В России образовательные кредиты не являются популярной мерой финансовой поддержки студентов и аспирантов. С одной стороны, это может объясняться широким распространением государственного финансирования обучения. Например, более половины аспирантов (54%) на конец 2022 года обучались на бюджетных местах в аспирантуре [9]. С другой стороны, в России всё ещё широко распространено убеждение о том, что образование является благом, которое должно предоставляться государством, и неприятие того факта, что по образовательным кредитам необходимо выплачивать не только сумму займа, но и проценты на неё [46]. Поэтому, несмотря на некоторые сдвиги, которые мы можем наблюдать в общественном мнении за последние десятилетия относительно образовательного кредитования [46], отношение российского населения к образо-

вательным кредитам пока остаётся скорее негативным⁶.

В отдельный вид финансовой помощи аспирантам, доступной всем, можно добавить государственное финансирование обучения на аспирантских программах. Помимо России, бесплатное обучение в государственных вузах характерно для Германии, Франции, Австрии, Саудовской Аравии, Чехии и Скандинавских стран [47–49].

Если образовательные кредиты – это практика, которая скорее чужда российскому образовательному контексту, то следующий вид финансовой поддержки, который мы рассмотрим в рамках типа финансирования, доступного всем аспирантам, является спецификой именно российского контекста. К этому виду относится *государственная стипендия* – денежная сумма, выплачиваемая аспирантам, обучающимся на очных аспирантских программах, ежемесячно за счёт бюджетных ассигнований из федерального бюджета [50]. Размер государственной степени варьируется в зависимости от направления подготовки. Так, например, если минимальный размер государственной стипендии аспирантам на 2024/25 учебный год составляет 4071 рублей в месяц, то стипендии аспирантам, обучающимся на приоритетных⁷ направлениях подготовки, составляют 9770 рублей в месяц. Как мы уже отмечали ранее, эти суммы в разы меньше, чем прожиточный минимум в стране, они не позволяют аспирантам обеспечить свои базовые потребности, что дало бы им возможность не отвлекаться при обучении на

необходимость зарабатывать деньги. Практика государственных стипендий, выплачиваемых всем аспирантам, существует и в некоторых других странах (в основном, относящихся к постсоветскому пространству). Например, в Армении⁸ стипендия аспирантов составляет от 120 до 130 долларов в месяц, что приравнивается к минимальной зарплате в стране. С одной стороны, практика подобных государственных стипендий, доступных всем аспирантам, позволяет финансово поддержать аспирантов в их обучении и научно-исследовательской деятельности. С другой стороны, мы можем увидеть, что сумма, выделяемая на нужды аспирантов, явно не является достаточной для того, чтобы избавить их от необходимости искать дополнительные источники доходов. При этом если мы считаем, что, обучаясь в бакалавриате, студенты могут рассчитывать на то, что их повседневные нужды будут обеспечиваться родителями, то в случае с аспирантами, мы имеем дело уже со взрослыми людьми от 22 лет и старше. В этом возрасте уже труднее ожидать, что молодых людей будут обеспечивать их родители. А с учётом государственной политики, направленной на снижение возраста вступления в брак и рождения ребёнка большая часть аспирантов может сталкиваться с необходимостью обеспечивать не только самих себя, но и свои семьи (супругов и детей). Так как сумма, необходимая для минимального обеспечения потребностей всех аспирантов, не может быть выплачена из государственного бюджета в условиях массовой аспирантуры,

⁶ Почти половина россиян негативно относится к образовательным кредитам // Forbes Education Russia. URL: <https://education.forbes.ru/tpost/uf7hpmdu1-pochti-polovina-rossiyan-negativno-otnos> (дата обращения: 08.12.2024).

⁷ Распоряжение Правительства РФ от 6 января 2015 г. № 7-р: О Перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования, соответствующих приоритетным направлениям модернизации и технологического развития российской экономики (с изменениями и дополнениями) // Распоряжение Правительства РФ от 6 января 2015 г. № 7-р. URL: https://base.garant.ru/70842752/#block_3 (дата обращения: 08.12.2024).

⁸ Аспирантам в Армении повысят стипендию в два с лишним раза // Спутник Армения. <https://ru.armeniasputnik.am/20200423/Aspirantam-v-Armenii-povysyat-stipendiyu-v-dva-s-lishnim-razo-22816449.html> (дата обращения: 08.12.2024).

подобные государственные стипендии стоит рассматривать только в качестве дополнительной, но не основной меры финансовой поддержки аспирантов. Поэтому в рамках следующих типов мы рассмотрим более целенаправленные, но менее доступные меры финансовой поддержки.

Финансовая поддержка, доступная только отдельным наиболее перспективным аспирантам

В рамках данного типа мер, применяемых для финансовой поддержки аспирантов, речь пойдет о тех возможностях, которые предоставляются не всем аспирантам, а отобранным на конкурсной основе. К таким мерам могут относиться повышенные и специальные стипендии, исследовательские гранты на диссертационные исследования, а также предоставление оплачиваемых рабочих мест в университете. Рассмотрим эти меры и их эффективность более подробно.

Повышенные и специальные стипендии (а также «академические», «именные», «президентские» и т. д.) представляют собой денежные выплаты на личные расходы аспирантов, которые были специально отобраны с помощью определенных конкурсных процедур [20; 51; 52]. Обычно основанием для выявления выдающихся аспирантов служат их предыдущие достижения (публикации, академические и научные успехи и т. д.). Кроме того, некоторые стипендиальные программы могут предполагать выполнение аспирантом определенных условий при получении стипендии (например, поддерживать определенный уровень академической успеваемости, публикационной активности и защиты диссертации в срок) [53]. Как правило, они предполагают выплату сумм, существенно превышающих размеры государственных стипендий, доступных для всех аспирантов. Предполагается, что этих выплат аспиранту должно быть достаточно для того, чтобы обеспечить свои потребности и сосредоточиться на обучении и проведении диссертационного исследования без необходимости

поиска дополнительных источников дохода. Подобные стипендии могут выплачиваться государством, университетом, коммерческими компаниями, а также специальными стипендиальными фондами. Эмпирические исследования показывают, что стипендии, выделяемые на конкурсной основе, способны повысить уровень защит аспирантов и снизить их отсев из аспирантуры [20; 54; 55], а также способствовать их большей научной продуктивности и увеличивать интенсивность их участия в разных исследовательских проектах и мероприятиях [38; 51].

Исследовательские гранты отличаются от стипендий тем, что они предполагают, что денежные средства пойдут на решение исследовательских задач диссертационного исследования (покупка оборудования, сбор эмпирических данных, оплата работы интервьюеров и т. д.). Они позволяют выплачивать зарплату исследователю за его работу над диссертационным исследованием, однако, в отличие от стипендий, за эти деньги диссертанту необходимо отчитаться научным отчетом, публикациями, выступлениями на конференциях и т. д. Такие гранты могут присуждаться государственными, международными, иностранными, коммерческими и некоммерческими фондами [56]. Исследовательские гранты, так же как и стипендии, выделяются на конкурсной основе. Обычно учитывается актуальность и научная новизна планируемого исследования, имеющийся задел, публикации и научные достижения аспиранта и его научного руководителя и т. д. Исследования показывают, что при выделении подобных грантов аспирантам возможна их дискриминация по полу и возрасту [51]. При этом то же исследование демонстрирует, что аспиранты, получившие индивидуальные гранты, имели в среднем на 25% больше публикаций в год и на 93% больше ежегодных цитирований, чем их коллеги без грантового финансирования [51]. В целом исследования показывают эффективность грантов, выделяемых аспирантам [51; 56; 57]. Однако

стоит заметить, что подобные исследования не учитывают эффект того, что для получения грантов были отобраны наиболее талантливые аспиранты, которые с большой вероятностью даже без грантов показывали бы более высокую продуктивность, чем их коллеги, которых не отобрали для получения гранта. Не учитывается также возможный демотивирующий эффект «неполучения гранта» не отобранными аспирантами, который мог увеличить разрыв и привести к ложному выводу об эффективности грантов для повышения результативности аспирантуры. В России примером такого инструмента может послужить «Конкурс на лучшие проекты фундаментальных научных исследований, выполняемые молодыми учёными, обучающимися в аспирантуре»⁹, организованный Российским фондом фундаментальных исследований в 2019 году. Эмпирические исследования показывают, что продуктивность аспирантов, получивших гранты, выше, чем продуктивность среднестатистического российского аспиранта [58]. Однако для этого исследования характерны те же ограничения, что и для зарубежных, – не удаётся понять, насколько значим вклад самого гранта в продуктивность грантополучателей в случае, когда мы сравниваем «самых лучших аспирантов в России» (а именно таких аспирантов отбирает грантодатель) и всех российских аспирантов [59].

Трудоустройство в университете также рассматривается в качестве возможной меры финансовой поддержки аспирантов, доступной на конкурсной основе. Аспирантам могут предоставляться позиции стажёров-исследователей, а также ассистентов преподавателя и административного помощника. Наиболее предпочтительными для трудоустройства являются именно позиции стажёров-исследователей, позволяющие

аспирантам приобретать знания и исследовательские навыки от опытных старших коллег [4; 8; 18–20; 38; 54; 60; 61]. При этом такая работа будет способствовать большему прогрессу в рамках диссертационного исследования и более быстрому выходу на защиту только в том случае, когда направление исследовательского проекта или лаборатории, где трудоустроен аспирант, совпадает с темой его диссертации [5]. Но даже если тема диссертационного исследования не совпадает с тематикой проекта, в который трудоустроен аспирант, он или она может получить преимущества от активной публикационной деятельности и интеграции в широкий научный нетворкинг во время работы в этом проекте [2; 62].

Трудоустройство аспиранта на должность ассистента преподавателя считается менее эффективной мерой поддержки, чем трудоустройство стажёром-исследователем [18; 20]. Несмотря на это, такой вид финансовой поддержки позволяет снизить количество отчислений из аспирантуры [18–20], а также способствует лучшей социализации аспиранта за счёт постоянного общения с преподавателями и студентами, профессиональному нетворкингу и развитию необходимых для академической среды профессиональных качеств и навыков [52]. Кроме того, такой вид трудоустройства аспирантов может быть выгоден для университетов, испытывающих недостаток преподавательских кадров [1; 38]. Также эмпирические исследования показывают, что для продуктивности аспирантов преподавательская деятельность в университете является более предпочтительным видом оплачиваемого трудоустройства, чем трудоустройство вне академической среды [4; 18; 20]. При этом стоит обратить внимание на то, что педагогическая нагрузка аспиранта в рамках такого трудоустройства значительно сокращает

⁹ Конкурс на лучшие проекты фундаментальных научных исследований, выполняемые молодыми учёными, обучающимися в аспирантуре («Аспиранты») // Российский центр научной информации. URL: <https://www.rfbr.ru/contests/announces/1962> дата обращения: 08.12.2024

время, которое аспирант может посвятить работе над диссертацией, отдавая тем самым её защиту [4; 19; 60].

Наконец, трудоустройство на административных позициях, таких как помощник по административной работе, рассматривается как наименее полезная практика из всех рассматриваемых вариантов трудоустройства в университете [4; 18; 38; 63]. Однако некоторыми исследователями она считается более предпочтительным вариантом оплачиваемой работы, чем трудоустройство вне академической среды [18; 64–66], поскольку она помогает аспиранту не выпадать полностью из академического контекста и развивать профессиональные контакты внутри образовательной организации [17].

Ещё один вид финансовой поддержки доступной не для всех – это освобождение от оплаты обучения. В отличие от государственного финансирования обучения в аспирантуре, доступного для всех, данная практика существует в тех странах и университетах, где аспирантура преимущественно платная, а освобождение от оплаты обучения получают лишь некоторые аспиранты, демонстрирующие выдающиеся достижения [52; 54]. Так как данная практика не является релевантной для российского контекста, мы не будем рассматривать её более подробно.

Финансирование, доступное

аспирантам из социально уязвимых групп

В данный тип финансовой поддержки входят меры, направленные на аспирантов, чьё материальное положение и личные обстоятельства могут существенно затруднить обучение в аспирантуре. Также в некоторых странах, например, в США, Канаде, Великобритании и Германии, на такую помощь могут претендовать аспиранты, принадлежащие к малопредставленным этническим и социально-демографическим группам [7; 67]. Обычно это единовременные или периодические выплаты, такие как социальная стипендия, позволяющие покрыть базовые расходы аспиранта и помочь ему сконцен-

трироваться на решении учебных и научных задач [2]. Также возможны нефинансовые меры социальной поддержки, такие как предоставление общежитий иногородним аспирантам, оплата медицинских расходов и/или страховки, оплата проезда, предоставление детского сада и яслей для аспирантов с детьми и т. д. [22; 68; 69].

В зарубежной литературе эффективность мер поддержки аспирантов и студентов из социально уязвимых групп оценивается через показатели доступности образовательных программ разного уровня высшего образования, а также через показатели завершения обучения и отсева на этих программах [70; 71]. В российском контексте социальная поддержка обучающихся вузов служит не только инструментом для привлечения в высшее образование малоимущих, социально уязвимых граждан, участников боевых действий, инвалидов, но и инструментом для их мотивации и вовлечённости в образовательный процесс [72].

Заключение

На основе анализа публикаций, посвящённых финансовым инструментам поддержки аспирантов, мы выявили три типа таких инструментов: 1) доступные для всех аспирантов; 2) доступные выдающимся аспирантам и предоставляемые на конкурсной основе; 3) доступные аспирантам из уязвимых социальных групп. Каждый из этих типов имеет свои достоинства и недостатки. Первый тип предполагает равномерное распределение финансовых ресурсов между аспирантами, что исключает возникновение неравенства между ними по данному принципу и конфликтов, обусловленных разным финансированием. Однако в условиях массовой аспирантуры даже существенные ресурсы, поделённые на всех аспирантов, будут выражаться в довольно низкой финансовой поддержке. На уровне государства или конкретного университета сложно обеспечить всех аспирантов стипендией, достаточной для обеспечения базовых нужд и конкурен-

тоспособной по сравнению с зарплатой, которую они могут получать, устроившись на работу, в силу того что на эти нужды требуются очень большие ресурсы.

Второй тип поддержки предполагает выделение средств тем аспирантам, шансы которых на успешную защиту выше или которые выделяются какими-то другими достижениями и характеристиками. Такой подход позволяет сократить финансовые вложения, сделав ставку на определённых аспирантов и их работы. И проведённые исследования показывают, что такой подход может работать [2; 62; 68; 77]. Однако стоит отметить, что эти исследования фокусируются на продуктивности тех аспирантов, которые получают поддержку, и не учитывают то, какой эффект может оказать неравномерное финансирование аспирантов на учащихся, не получающих такое финансирование. Хотя гипотетически может оказаться, что такой способ финансирования снижает мотивацию и продуктивность аспирантов, не получающих финансирование, и нивелирует эффект финансовой поддержки выдающихся аспирантов.

Из представленных инструментов в рамках данного типа для российского образовательного контекста наибольший потенциал имеет трудоустройство аспирантов на исследовательские позиции в университете. Это подтверждается и результатами исследований [4; 17; 18]. Кроме того, такой инструмент финансовой поддержки аспирантов, скорее всего, в меньшей степени вызовет чувство несправедливости среди аспирантов, поскольку финансирование будет поступать на возмездной основе, в виде зарплаты аспирантов. Несмотря на то, что данная практика отнесена к типу инструментов, доступных не для всех аспирантов, на наш взгляд, она должна быть расширена таким образом, чтобы как можно больше аспирантов получали работу в организациях на научных позициях. Для этого вузам и научным институтам стоит вести набор аспирантов с учётом открытых исследовательских проектов с фи-

нансовым обеспечением и утверждать темы диссертационных работ только в том случае, если они соотносятся с тематикой исследовательских проектов организаций. Такая практика, безусловно, приведёт к перераспределению аспирантских мест между кафедрами и факультетами, поскольку в каждой организации есть подразделения, в которых есть больше и меньше финансируемых научных проектов. Однако в перспективе эта практика приведёт к повышению продуктивности аспирантов, поскольку, с одной стороны, аспиранты смогут получать зарплату, сосредоточившись на исследовательской деятельности, и не отвлекаться на внешнюю занятость. С другой стороны, финансирование научных проектов сигнализирует о значимости научной темы и высоком уровне сотрудников подразделения, что говорит о том, что аспиранты будут находиться под руководством научных сотрудников с высокой квалификацией.

Ряд эмпирических исследований также указывает, что трудоустройство аспирантов в роли стажёра-исследователя при университете представляет собой наиболее распространённой формой финансовой поддержки аспирантов в международной практике [5; 19; 52; 73; 74]. Аспиранты получают преимущества от работы над научными проектами в университете, включая развитие практических навыков [75], повышение публикационной активности и возможность сотрудничества с опытными коллегами [74; 76]. Это возможно при условии соответствия исследовательской темы аспиранта теме проекта [18; 19; 77; 78].

Несмотря на меньшую привлекательность, по сравнению с ролью стажёра-исследователя, трудоустройство аспирантов на должность ассистента преподавателя не только обеспечивает аспиранта дополнительным доходом, но и окружает его академической средой, которая способствует его профессиональной социализации, улучшению коммуникативных и педагогических навыков, а также поддержанию его исследовательской

деятельности, несмотря на повышенную занятость с обязательствами в преподавательской работе [4; 18; 74; 79]. Хотя здесь стоит напомнить, что любой вид трудоустройства аспиранта может откладывать срок защиты его кандидатской диссертации, вне зависимости от того, работает аспирант в академической среде или за её пределами, полный или неполный рабочий день [4; 17; 18; 80].

Третий тип финансовых инструментов связан с поддержкой уязвимых социальных групп. Такая поддержка может оказать положительный эффект на продуктивность аспирантов из этих групп, поскольку позволит в меньшей степени отвлекаться на преодоление жизненных трудностей. Данный тип инструментов в особенности актуален для российского контекста с учётом значимости направления по повышению рождаемости и созданию молодых семей среди студентов и аспирантов. Стоит отметить, что во многих исследованиях значительная доля аспирантов отмечает материальные и семейные вопросы в качестве трудностей, которые им пришлось преодолевать при подготовке диссертации [11; 12; 15; 81]. При этом поддержка уязвимых социальных групп в основном реализуется в виде выделения для них финансирования в качестве разовых или ежемесячных выплат. Однако перспективным направлением поддержки таких групп аспирантов является разработка и нефинансовых инструментов поддержки, позволяющих преодолевать семейные трудности. В случае молодых семей аспирантов такими инструментами поддержки могут выступать – гибкий индивидуальный план обучения в аспирантуре, доступ к лабораторному оборудованию и библиотекам в вечернее время суток, открытие ясельных групп при университете (для семей аспирантов с маленькими детьми) и т. д.

В заключение обзора инструментов финансовой поддержки аспирантов, стоит отдельно подчеркнуть, что, во-первых, лучше делать ставку не на один конкретный инструмент, а комбинировать разные инструменты финансовой поддержки, например,

стипендии и трудоустройство. Мы предполагаем, что за счёт комбинации разных инструментов можно добиться большей продуктивности аспирантов. Во-вторых, при выборе определённого финансового инструмента необходимо, с одной стороны, учитывать побочные эффекты, которые он может повлечь за собой, такие как чувство несправедливости в коллективе аспирантов или откладывание срока защиты (в случае трудоустройства); с другой стороны, понимать, насколько достаточен вклад этого финансового инструмента в улучшение качества жизни аспиранта и его возможность сосредоточиться на диссертации. В-третьих, финансовые инструменты поддержки аспирантов стоит сочетать с другими типами поддержки – кураторством, индивидуальным подходом к срокам освоения дисциплин и подготовки диссертации, психологическим консультированием, предложением социальной помощи (например, в виде ясельных групп для семей с детьми).

Литература

1. *Bair C.R., Haworth J.G.* Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research // Higher education: Handbook of theory and research.. P. 481–534. Dordrecht: Springer Netherlands, 2004. DOI: 10.1007/1-4020-2456-8_11
2. *Larivière V.* PhD students' excellence scholarships and their relationship with research productivity, scientific impact, and degree completion // Canadian journal of higher education. 2013. Vol. 43. No. 2. P. 27–41. DOI: 10.47678/cjhe.v43i2.2270
3. *Терентьев Е.А., Бедный Б.И.* Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов // Высшее образование в России. 2020. № 10. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-9-28
4. *Bekova S.* Does employment during doctoral training reduce the PhD completion rate?. Studies in Higher Education. 2019. Vol. 46. No. 6. P. 1068–1080. DOI: 10.1080/03075079.2019.1672648
5. *Rudenstine N.L., Bowen W.G.* In pursuit of the PhD // Princeton University Press, 1992. ISBN: 9781400862474.

6. *Gardner S.K.* Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States. *Higher education*. 2009. No. 58. P. 97–112. DOI: 10.1007/s10734-008-9184-7
7. *Nerad M.* Governmental innovation policies, globalisation, and change in doctoral education worldwide: Are doctoral programmes converging? Trends and tension // *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations*. 2020. P. 43–84. DOI: 10.1007/978-3-030-38046-5_3
8. *McAlpine L., Norton J.* Reframing our approach to doctoral programs: An integrative framework for action and research // *Higher Education Research & Development*. 2006. Vol. 25. No. 1. P. 3–17. DOI: 10.1080/07294360500453012
9. *Бондаренко Н.В., Варламова Т.А., Гохберг А.М., Зорина О.А., Шугаль Н.Б.* Индикаторы образования: 2024: статистический сборник. Институт статистических исследований и экономики знаний. М.: НИУ ВШЭ. 2024. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/898893701.pdf> (дата обращения: 08.12.2024).
10. *Бедный Б.И., Мифонос А.А., Рыбаков Н.В.* Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки // *Высшее образование в России*. 2019. № 10. С. 9–24. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24
11. *Бедный Б.И., Чуфрунов Е.В.* Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // *Высшее образование в России*. 2019. № 3. С. 9–20. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20
12. *Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошонов Н.Г.* Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. № 5. С. 54–66. DOI: 10.15826/umpa.2018.05.049
13. *Kobzar E., Roshchin S.* Russian doctoral education. Trends and issues in doctoral education: A global perspective. 2020. P. 127–151. URL: <https://rb.gy/e23z6> (дата обращения: 08.12.2024).
14. *Гохберг А.М., Дитковский К.А., Евневич Е.И.* Индикаторы науки: 2019: статистический сборник. Институт статистических исследований и экономики знаний. М.: НИУ ВШЭ. 2019. URL: <https://issek.hse.ru/news/581313268.html> (дата обращения: 08.12.2024).
15. *Malosbonok N., Terentev E.* National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities // *Higher Education*. 2019a. Vol. 77. No. 2. P. 195–211. DOI: 10.1007/s10734-018-0267-9.
16. *Malosbonok T., Terentev E.* Towards the new model of doctoral education: The experience of enhancing doctoral programs in Russian universities // *Вопросы образования*. 2019b. No. 3. P. 8–42. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-8-42
17. *Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И., Малошонов Н.Г., Терентьев Е.А.* Портрет современного российского аспиранта. Современная аналитика образования. 2017. № 7. С. 4–59. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408112871.pdf> (дата обращения: 08.12.2024).
18. *Бекова С.К., Джафарова З.И.К.* Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения // *Вопросы образования*. 2019. № 1. С. 87–108. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-87-108
19. *Ampaw F.D., Jaeger A.J.* Completing the three stages of doctoral education: An event history analysis // *Research in Higher Education*. 2012. No. 53. P. 640–660. DOI: 10.1007/s11162-011-9250-3
20. *Ehrenberg R.G., Mavros P.G.* Do doctoral students' financial support patterns affect their times-to-degree and completion probabilities? // *The Journal of Human Resources*. 1995. Vol. 30. No. 3. P. 581–609. DOI: 10.2307/146036
21. *Leijen Ä., Lepp L., Remmik M.* Why did I drop out? Former students' recollections about their study process and factors related to leaving the doctoral studies // *Studies in Continuing Education*. 2016. Vol. 38. No. 2. P. 129–44. DOI: 10.1080/0158037X.2015.1055463
22. *Castleman B.L., Long B.T.* Looking beyond enrollment: The causal effect of need-based grants on college access, persistence, and graduation // *Journal of Labor Economics*. 2016. Vol. 34. No. 4. P. 1023–1073. DOI: 10.1086/686643
23. *Becker G.S.* Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education // 2nd Edition, 1975. New York: Columbia University Press. ISBN: 0-226-04109-3.
24. *Albrecht D., Ziderman A.* Student loans and their alternatives: improving the performance of deferred payment programs // *Higher Education*. 1992. No. 23. P. 357–374. DOI: 10.1007/bf00138624
25. *Johnstone D. B.* Student loans in international perspective: Promises and failures, myths and

- partial truths. State University of New York. Centre for Comparative and Global Studies in Education. 2000. URL: https://web.archive.org/web/20180430091056id_/http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe&action=downloadfile&fileid=81806115511848321656696 (дата обращения: 08.12.2024).
26. Woodball M. Student loans: potential, problems, and lessons from international experience // Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique. 2004. P. 37–51. DOI: 10.57054/jhea.v2i2.1674
 27. Pyne J., Grodsky E. Inequality and opportunity in a perfect storm of graduate student debt // Sociology of Education. 2020. Vol. 93. No. 1. P. 20–39. DOI: 10.1177/0038040719876245
 28. Baum S., Steele P. Graduate and professional school debt: How much students borrow. AccessLex Institute Research Paper. 2018. DOI: 10.2139/ssrn.3103250
 29. Комлева А.С., Гаджикурбанов Д.М. Образовательное кредитование: Российская и мировая практика // Экономика образования. 2012. No. 2. С. 88–92. EDN: QAWEPР.
 30. David M.E., Amey M.J. The SAGE Encyclopedia of Higher Education. 2020. Sage Publications. DOI: 10.4135/9781529714395
 31. Kim D., Otts C. The effect of loans on time to doctorate degree: Differences by race/ethnicity, field of study, and institutional characteristics // The Journal of Higher Education. 2010. Vol. 81. No. 1. P. 1–32. DOI: 10.1353/jhe.0.0079
 32. Webber K.L., Burns R. Increases in graduate student debt in the US: 2000 to 2016 // Research in Higher Education. 2021. Vol. 62. No. 5. P. 709–732. DOI: 10.1007/s11162-020-09611-x
 33. Sverdluk A., Hall N.C., McAlpine L., Hubbard K. The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being // International Journal of Doctoral Studies. 2018. No. 13. P. 361–388. DOI: 10.28945/4113
 34. Tilak J.B. How do students fund their higher education in India? A study of loan financing in engineering education // Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies. 2020. Vol. 1. No. 1. P. 4–24. DOI: 10.29252/johepal.1.1.4
 35. Armstrong S., Dearden L., Kobayashi M., Nagase N. Student loans in Japan: Current problems and possible solutions // Economics of Education Review. 2019. No. 71. P. 120–134. DOI: 10.1016/j.econedurev.2018.10.012
 36. Furuta K. The burden of student loan debt: differences in socioeconomic background and attitudes towards higher education // British Journal of Sociology of Education. 2023. Vol. 45. No. 1. P. 41–59. DOI: 10.1080/01425692.2023.2267771
 37. Belasco A.S., Trivette M.J., Webber K.L. Advanced degrees of debt: Analyzing the patterns and determinants of graduate student borrowing // The Review of Higher Education. 2014. Vol. 37. No. 4. P. 469–497. DOI: 10.1353/rhe.2014.0030
 38. Gillingham L., Seneca J.J., Taussig M.K. The determinants of progress to the doctoral degree // Research in Higher Education. 1991. No. 32. P. 449–468. DOI: 10.1007/bf00992186
 39. Gardner S.K., Holley K.A. “Those invisible barriers are real”: The progression of first-generation students through doctoral education // Equity & Excellence in Education. 2011. Vol. 44. No. 1. P. 77–92. DOI: 10.1080/10665684.2011.529791
 40. Isbitani T.T. Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States // The Journal of Higher Education. 2006. Vol. 77. No. 5. P. 861–885. DOI: 10.1353/jhe.2006.0042
 41. Nerad M. The PhD in the US: Criticisms, facts, and remedies // Higher Education Policy. 2004. No. 17. P. 183–199. DOI: 10.1057/palgrave.hep.8300050
 42. Siegfried J.J., Stock W.A. So you want to earn a Ph. D. in economics?: How long do you think it will take? // Journal of Human Resources. 2001. P. 364–378. DOI: 10.2307/3069663
 43. Field E. Educational debt burden and career choice: Evidence from a financial aid experiment at NYU Law School // American Economic Journal: Applied Economics. 2009. Vol. 1. No. 1. P. 1–21. DOI: 10.1257/app.1.1.1
 44. Rothstein J., Rouse C.E. Constrained after college: Student loans and early-career occupational choices // Journal of Public Economics. 2011. No. 95 (1-2). P. 149–163. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2010.09.015
 45. Woodworth P.A., Chang F.C., Helmer S.D. Debt and other influences on career choices among surgical and primary care residents in a community-based hospital system // The American journal of surgery. 2000. Vol. 180. No. 6. P. 570–576. DOI: 10.1016/S0002-9610(00)00543-2
 46. Балыхин Г., Романов П., Слепухин А., Чеботаревский Ю. Отношение населения к

- реформе финансирования высшего образования // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 5–14. EDN: IBSLSZ.
47. Нефедова А.И., Дьяченко Е.А. Реформа аспирантуры в России в зеркале глобальных трендов // Мир России. 2019. Т. 28. № 4. С. 92–111. DOI: 10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111
 48. Altbach P.G., de Wit H., Yudkevich M. (ed.). Trends and Issues in Doctoral Education: A Global Perspective // SAGE Publications, 2020. ISBN: 9789353882549.
 49. Sanyal B.C., Johnstone D.B. International trends in the public and private financing of higher education // Prospects. 2011. No. 41. P. 157–175. DOI: 10.1007/s11125-011-9180-z
 50. Зерчианинова Т.Е., Тарбева И.С. К вопросу о финансовом обеспечении аспирантов // Социально-экономическое управление: теория и практика. 2019. № 3. С. 11–13. EDN: HSMJDO.
 51. Horta H., Cattaneo M., Meoli M. PhD funding as a determinant of PhD and career research performance // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43. No. 3. P. 542–570. DOI: 10.1080/03075079.2016.1185406.
 52. Mendoza P., Villarreal P., Gunderson A. Within-year retention among Ph. D. students: The effect of debt, assistantships, and fellowships // Research in Higher Education. 2014. No. 55. P. 650–685. DOI: 10.1007/s11162-014-9327-x
 53. Venegas K. Public Funding of Higher Education: Changing Contexts and New Rationales // Teachers College Record. 2006. Vol. 108. No. 1. P. 55–59. DOI: 10.1177/016146810610800118
 54. Spronken-Smith R., Cameron C., Quigg R. Factors contributing to high PhD completion rates: a case study in a research-intensive university in New Zealand // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43. No. 1. P. 94–109. DOI: 10.1080/02602938.2017.1298717
 55. Sheridan P.M., Pyke S.W. Predictors of time to completion of graduate degrees // Canadian Journal of Higher Education. 1994. Vol. 24. No. 2. P. 68–88. DOI: 10.47678/cjhe.v24i2.188439
 56. De Valero Y. F. Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land-grant research institution // The Journal of higher education. 2001. Vol. 72. No. 3. P. 341–367. DOI: 10.1080/00221546.2001.11777098
 57. Visser M.S., Luwel M., Moed H.F. The attainment of doctoral degrees at Flemish Universities: a survival analysis // Higher Education. 2007. No. 54. P. 741–757. DOI: 10.1007/s10734-006-9021-9
 58. Смирнов Н.М., Жучкова С.В. Эффективность грантовой поддержки аспирантов в России: Квазиэкспериментальный анализ программы РФФИ // XV Международная конференция исследователей высшего образования. Конференция ИВО, Москва. 2024. URL: hse.ru/data/2024/10/28/1944466287/ИВО_Смирнов.pdf (дата обращения: 08.12.2024).
 59. Saygitov R.T. The impact of funding through the RF president's grants for young scientists (the field—medicine) on research productivity: A quasi-experimental study and a brief systematic review // PLOS ONE. 2014. Vol. 9. No. 1. Article no. e86969. DOI: 10.1371/journal.pone.0086969
 60. van Rooij E., Fokkens-Bruinsma M., Jansen E. Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics // Studies in Continuing Education. 2021. Vol. 43. No. 1. P. 48–67. DOI: 10.1080/0158037X.2019.1652158
 61. Lovitts B.E. Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study // Rowman & Littlefield, 2001. ISBN: 0742509419.
 62. Jacob B.A., Lefgren L. The impact of NIH post-doctoral training grants on scientific productivity // Research policy. 2011. Vol. 40. No. 6. P. 864–874. DOI: 10.1016/j.respol.2011.04.003
 63. Golde C.M. The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments // The Journal of Higher Education. 2005. Vol. 76. No. 6. P. 669–700. DOI: 10.1353/jhe.2005.0039
 64. Evans C., Gbadamosi G., Richardson M. Flexibility, compromise and opportunity: Students' perceptions of balancing part-time work with a full-time business degree // The International Journal of Management Education. 2014. Vol. 12. No. 2. P. 80–90. DOI: 10.1016/j.ijme.2014.02.001
 65. Sanchez-Gelabert A., Figueroa M., Elias M. Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success // European Journal of Education. 2017. Vol. 52. No. 2. P. 232–245. DOI: 10.1111/ejed.12212
 66. Watts C., Pickering A. Pay as you learn: student employment and academic progress // Education

- + Training. 2000. Vol. 42. No. 3. P. 129–135. DOI: 10.1108/00400910010372670
67. Ecton W.G., Bennett C.T., Nienbusser H.K., Castillo-Montoya M., Dougherty S.M. If you fund them, will they come? Implications from a PhD fellowship program on racial/ethnic student diversity // *AERA Open*. 2021. Vol. 7. No. 1. P. 1–26. DOI: 10.1177/23328584211040485
 68. Davis D.J., Green-Derry L.C., Jones B. The impact of federal financial aid policy upon higher education access // *Journal of Educational Administration and History*. 2013. Vol. 45. No. 1. P. 49–57. DOI: 10.1080/00220620.2013.730502
 69. Tierney M.L. The impact of financial aid on student demand for public/private higher education // *The Journal of Higher Education*. 1980. Vol. 51. No. 5. P. 527–545. DOI: 10.1080/00221546.1980.11778104
 70. Fack G., Grenet J. Improving college access and success for low-income students: Evidence from a large need-based grant program // *American Economic Journal: Applied Economics*. 2015. Vol. 7. No. 2. P. 1–34. DOI: 10.1257/app.20130423
 71. Schudde L., Scott-Clayton J. Pell grants as performance-based scholarships? An examination of satisfactory academic progress requirements in the nation's largest need-based aid program // *Research in Higher Education*. 2016. No. 57. P. 943–967. DOI: 10.1007/s11162-016-9413-3
 72. Богославцева, А.В. Стипендии как форма социальной поддержки обучающихся: проблемы и перспективы // *За права трудящихся! Защита социально-трудовых прав работников в изменяющемся мире: возможности и ограничения*. 2021. С. 14–18. EDN: ERUKWD.
 73. Graddy-Reed A., Lanahan L., D'Agostino J. Training across the academy: The impact of R&D funding on graduate students // *Research Policy*. 2021. Vol. 50. No. 5. Article no. 104224. DOI: 10.1016/j.respol.2021.104224
 74. Grote D., Patrick A., Lyles C., Knight D., Borrego M., Alsbarif A. STEM doctoral students' skill development: does funding mechanism matter? // *International Journal of STEM Education*. 2021. No. 8. P. 1–19. DOI: 10.1186/s40594-021-00308-w
 75. Rossouw J.P., Niemczyk E.K. A Dual Perspective on Risks and Security within Research Assistantships // *Journal of Research Practice*. 2013. Vol. 9. No. 2. Article no. M10. URL: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/358/317> (дата обращения: 08.12.2024).
 76. Borrego M., Choe N.H., Nguyen K., Knight D.B. STEM doctoral student agency regarding funding // *Studies in Higher Education*. 2021. Vol. 46. No. 4. P. 737–749. DOI: 10.1080/03075079.2019.1650737
 77. Blume-Kobout M.E., Adbikari D. Training the scientific workforce: Does funding mechanism matter? // *Research Policy*. 2016. Vol. 45. No. 6. P. 1291–1303. DOI: 10.1016/j.respol.2016.03.011
 78. Малошонок Н.Г., Терентьев Е.А. На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах // *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 8–42. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-8-42
 79. Wall Bortz W.E., Knight D.B., Lyles C.H., Kinoshita T., Choe N.H., Denton M., Borrego M. A competitive system: Graduate student recruitment in STEM and why money may not be the answer // *The Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 91. No. 6. P. 927–952. DOI: 10.1080/00221546.2019.1706017
 80. Feizi S., Elgar F. Satisfaction, research productivity, and socialization in doctoral students: Do teaching assistantship, research assistantship and the advisory relationship play a role? // *Heliyon*. 2023. Vol. 9. No. 9. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e19332
 81. Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры // *Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»*. Издательство ННГУ, 2008. ISBN: 978-5-91326-100-7.

Благодарность. Авторы благодарят кандидата филологических наук Ульяну Сергеевну Захарову, старшего научного сотрудника Центра социологии образования Института образования Томского государственного университета, за ценные комментарии и обратную связь в процессе работы над данной статьёй. Работа Н.Г. Малошонок над данной статьёй осуществлена в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Статья поступила в редакцию 09.12.2024

Принята к публикации 19.01.2025

References

1. Bair, C.R., Haworth, J.G. (2004). Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis of Research. In: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer Netherlands. Pp. 481-534, doi: 10.1007/1-4020-2456-8_11
2. Larivière, V. (2013). PhD Students' Excellence Scholarships and Their Relationship with Research Productivity, Scientific Impact, and Degree Completion. *Canadian Journal of Higher Education*. Vol. 43, no. 2, pp. 27-41, doi: 10.47678/cjhe.v43i2.2270
3. Terentev, E.A., Bednyj, B.I. (2020). Problems And Prospects For The Development of Russian Postgraduate Education: The View of Regional Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 9-28. doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Bekova, S. (2019). Does Employment During Doctoral Training Reduce the PhD Completion Rate? *Studies in Higher Education*. Vol. 46, no. 6, pp. 1068-1080, doi: 10.1080/03075079.2019.1672648
5. Rudenstine, N.L., Bowen, W.G. (1992). *In Pursuit of the PhD*. Princeton University Press. ISBN: 9781400862474.
6. Gardner, S.K. (2009). Student and Faculty Attributions of Attrition in High and Low-Completing Doctoral Programs in the United States. *Higher Education*. No. 58, pp. 97-112, doi: 10.1007/s10734-008-9184-7
7. Nerad, M. (2020). Governmental Innovation Policies, Globalisation, and Change in Doctoral Education Worldwide: Are Doctoral Programmes Converging? Trends and Tensions. In: *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations*. Palgrave Macmillan, Cham. Pp. 43-84, doi: 10.1007/978-3-030-38046-5_3
8. McAlpine, L., Norton, J. (2006). Reframing Our Approach to Doctoral Programs: An Integrative Framework for Action and Research. *Higher Education Research & Development*. Vol. 25, no. 1, pp. 3-17, doi: 10.1080/07294360500453012
9. Bondarenko, N.V., Varlamova, T.A., Gohberg, L.M., Zorina, O.A., Shugal, N.B. (2024). [Education Indicators: 2024: Statistical Collection]. *Institut statisticheskikh issledovanij i jekonomiki znaniy* [Institute of Statistical Research and Economics of Knowledge]. Moscow: HSE. Available at: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/898893701.pdf> (accessed: 08.12.2024). (In Russ.).
10. Bednyj, B.I., Mironos, A.A., Rybakov, N.V. (2019). How Russian Graduate School Fulfills Its Main Mission: Scientometric Assessments. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 9-24, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Bednyj, B.I., Chuprunov, E.V. (2019). Modern Russian Graduate School: Current Directions of Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 9-20, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Terentev, E.A., Bekova, S.K., Maloshonok, N.G. (2018). The Crisis of Russian Graduate School: Sources of Problems and Opportunities to Overcome Them. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 5, pp. 54-66, doi: 10.15826/umpa.2018.05.049 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Kobzar, E., Roshchin, S. (2020). *Russian Doctoral Education. Trends and Issues in Doctoral Education: A Global Perspective*. Pp. 127-151. Available at: <https://rb.gy/e23z6> (accessed: 08.12.2024).
14. Gohberg, L.M., Ditkovskij, K.A., Evnevich, E.I. (2019). [Science Indicators: 2019: Statistical Collection]. *Institut statisticheskikh issledovanij i jekonomiki znaniy* [Institute of Statistical Research and Economics of Knowledge]. Moscow: HSE. Available at: <https://issek.hse.ru/news/581313268.html> (accessed: 08.12.2024). (In Russ.).

15. Maloshonok, N., Terentev, E. (2019a). National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities. *Higher Education*. Vol. 77, no. 2, pp. 195-211, doi: 10.1007/s10734-018-0267-9
16. Maloshonok, T., Terentev, E. (2019b). Towards the New Model of Doctoral Education: The Experience of Enhancing Doctoral Programs in Russian Universities. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 3, pp. 8-42, doi: 10.17323/1814-9545-2019-3-8-42 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Bekova, S.K., Gruzdev, I.A., Dzhafarova, Z.I., Maloshonok, N.G., Terentev, E.A. (2017). [Portrait of a Modern Russian Graduate Student]. No. 7, pp. 4-59. *Sovremennaja analitika obrazovaniya* [Modern Education Analytics], Moscow: HSE. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408112871.pdf> (accessed: 08.12.2024). (In Russ.).
18. Bekova, S.K., Dzhafarova, Z.I.K. (2019). Who Can Live Well in Graduate School: The Connection Between Graduate Students' Employment and the Learning Process and Results. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 87-108, doi:10.17323/1814-9545-2019-1-87-108 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Ampaw, F.D., Jaeger, A.J. (2012). Completing the Three Stages of Doctoral Education: An Event History Analysis. *Research in Higher Education*. No. 53, pp. 640-660, doi: 10.1007/s11162-011-9250-3
20. Ehrenberg, R.G., Mavros, P.G. (1995). Do Doctoral Students' Financial Support Patterns Affect Their Times-To-Degree and Completion Probabilities? *The Journal of Human Resources*. Vol. 30, no. 3, pp. 581-609, doi: 10.2307/146036
21. Leijen, Ä., Lepp, L., Remmik, M. (2016). Why Did I Drop Out? Former Students' Recollections about Their Study Process and Factors Related to Leaving the Doctoral Studies. *Studies in Continuing Education*. Vol. 38, no. 2, pp. 129-44, doi: 10.1080/0158037X.2015.1055463
22. Castleman, B.L., Long, B.T. (2016). Looking Beyond Enrollment: The Causal Effect of Need-Based Grants on College Access, Persistence, and Graduation. *Journal of Labor Economics*. Vol. 34, no. 4, pp. 1023-1073, doi: 10.1086/686643
23. Becker, G.S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (2nd Ed.). New York: Columbia University Press. ISBN: 0-226-04109-3.
24. Albrecht, D., Zideman, A. (1992). Student Loans and Their Alternatives: Improving the Performance of Deferred Payment Programs. *Higher Education*. No. 23, pp. 357-374, doi: 10.1007/bf00138624
25. Johnstone, D.B. (2000). *Student Loans in International Perspective: Promises and Failures, Myths and Partial Truths*. State University of New York. Centre for Comparative and Global Studies in Education. Available at: https://web.archive.org/web/20180430091056id_/http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe&action=downloadfile&fileid=81806115511848321656696 (accessed: 08.12.2024).
26. Woodhall, M. (2004). Student Loans: Potential, Problems, and Lessons from International Experience. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de L'enseignement Supérieur en Afrique*. Pp. 37-51, doi: 10.57054/jhea.v2i2.1674
27. Pyne, J., Grodsky, E. (2020). Inequality and Opportunity in a Perfect Storm of Graduate Student Debt. *Sociology of Education*. Vol. 93, no. 1, pp. 20-39, doi: 10.1177/0038040719876245
28. Baum, S., Steele, P. (2018). *Graduate and Professional School Debt: How Much Students Borrow*. AccessLex Institute Research Paper. DOI: 10.2139/ssrn.3103250 (accessed: 08.12.2024).
29. Komleva, A.S., Gadzhikurbanov, D.M. (2012). [Educational Lending: Russian and World Practice]. *Ekonomika obrazovaniya = Economics of Education*. No. 2, pp. 88-92. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19049180_28312508.pdf (accessed: 08.12.2024). (In Russ.).

30. David, M.E., Amey, M.J. (2020). *The SAGE Encyclopedia of Higher Education*. Sage Publications. doi: 10.4135/9781529714395
31. Kim, D., Otts, C. (2010). The Effect of Loans on Time to Doctorate Degree: Differences by Race/Ethnicity, Field of Study, and Institutional Characteristics. *The Journal of Higher Education*, Vol. 81, no. 1, pp. 1-32, doi: 10.1353/jhe.0.0079
32. Webber, K.L., Burns, R. (2021). Increases in Graduate Student Debt in the US: 2000 to 2016. *Research in Higher Education*. Vol. 62, no. 5, pp. 709-732, doi: 10.1007/s11162-020-09611-x
33. Sverdlik, A., Hall, N.C., McAlpine, L., Hubbard, K. (2018). The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being. *International Journal of Doctoral Studies*. No. 13, pp. 361-388, doi: 10.28945/4113
34. Tilak, J.B. (2020). How Do Students Fund Their Higher Education in India? A Study of Loan Financing in Engineering Education. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*. Vol. 1, no. 1, pp. 4-24, doi: 10.29252/johepal.1.1.4
35. Armstrong, S., Dearden, L., Kobayashi, M., Nagase, N. (2019). Student Loans in Japan: Current Problems and Possible Solutions. *Economics of Education Review*. No. 71, pp. 120-134, doi: 10.1016/j.econedurev.2018.10.012
36. Furuta, K. (2023). The Burden of Student Loan Debt: Differences in Socioeconomic Background and Attitudes Towards Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 45, no. 1, pp. 41-59, doi: 10.1080/01425692.2023.2267771
37. Belasco, A.S., Trivette, M.J., Webber, K.L. (2014). Advanced Degrees of Debt: Analyzing the Patterns and Determinants of Graduate Student Borrowing. *The Review of Higher Education*. Vol. 37, no. 4, pp. 469-497, doi: 10.1353/rhe.2014.0030
38. Gillingham, L., Seneca, J.J., Taussig, M.K. (1991). The Determinants of Progress to the Doctoral Degree. *Research in Higher Education*. No. 32, pp. 449-468, doi: 10.1007/bf00992186
39. Gardner, S.K., Holley, K.A. (2011). "Those Invisible Barriers Are Real": The Progression of First-Generation Students Through Doctoral Education. *Equity & Excellence in Education*. Vol. 44, no. 1, pp. 77-92, doi: 10.1080/10665684.2011.529791
40. Ishitani, T.T. (2006). Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *The Journal of Higher Education*. Vol. 77, no. 5, pp. 861-885, doi: 10.1353/jhe.2006.0042
41. Nerad, M. (2004). The PhD in the US: Criticisms, Facts, and Remedies. *Higher Education Policy*. No. 17, pp. 183-199, doi: 10.1057/palgrave.hep.8300050
42. Siegfried, J.J., Stock, W.A. (2001). So You Want to Earn a Ph. D. in Economics?: How Long Do You Think It Will Take? *Journal of Human Resources*. Pp. 364-378, doi: 10.2307/3069663
43. Field, E. (2009). Educational Debt Burden and Career Choice: Evidence from a Financial Aid Experiment at NYU Law School. *American Economic Journal: Applied Economics*. Vol. 1, no. 1, pp. 1-21, doi: 10.1257/app.1.1.1
44. Rothstein, J., Rouse, C.E. (2011). Constrained after College: Student Loans and Early-Career Occupational Choices. *Journal of Public Economics*. No. 95 (1-2), pp. 149-163, doi: 10.1016/j.jpubeco.2010.09.015
45. Woodworth, P.A., Chang, F.C., Helmer, S.D. (2000). Debt and Other Influences on Career Choices among Surgical and Primary Care Residents in a Community-Based Hospital System. *The American Journal of Surgery*. Vol. 180, no. 6, pp. 570-576, doi: 10.1016/S0002-9610(00)00543-2
46. Balyhin, G., Romanov, P., Slepukhin, A., Chebotarevskij, Yu. (2003). [Population's Attitude Towards Higher Education Financing Reform]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 5-14. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9571380_82545144.pdf (accessed: 08.12.2024). (In Russ.).

47. Nefedova, A.I., D'jachenko, E.L. (2019). [Reform of Postgraduate Education in Russia in the Mirror of Global Trends]. *Mir Rossiya = World of Russia*. Vol. 28, no. 4, pp. 92-111, doi: 10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111 (accessed: 08.12.2024). (In Russ.).
48. Altbach, P.G., de Wit, H., Yudkevich, M. (2020). *Trends and Issues in Doctoral Education: A Global Perspective*. SAGE Publications. ISBN: 9789353882549.
49. Sanyal, B.C., Johnstone, D.B. (2011). International Trends in the Public and Private Financing of Higher Education. *Prospects*. No. 41, pp. 157-175, doi: 10.1007/s11125-011-9180-z
50. Zerchaninova, T.E., Tarbeeva, I.S. (2019). [On the Issue of Financial Support for PhD Students]. *Sotsialno-ekonomicheskoe upravlenie: teoriya i praktika = Socio-Economic Management: Theory and Practice*. No. 3, pp. 11-13. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_41045837_55987069.pdf (accessed: 08.12.2024). (In Russ.).
51. Horta, H., Cattaneo, M., Meoli, M. (2018). PhD Funding as a Determinant of PhD and Career Research Performance. *Studies in Higher Education*. Vol. 43, no. 3, pp. 542-570, doi: 10.1080/03075079.2016.1185406
52. Mendoza, P., Villarreal, P., Gunderson, A. (2014). Within-Year Retention among Ph. D. Students: The Effect of Debt, Assistantships, and Fellowships. *Research in Higher Education*. No. 55, pp. 650-685, doi: 10.1007/s11162-014-9327-x
53. Venegas, K. (2006). Public Funding of Higher Education: Changing Contexts and New Rationales. *Teachers College Record*. Vol. 108, no. 1, pp. 55-59, doi: 10.1177/016146810610800118
54. Spronken-Smith, R., Cameron, C., Quigg, R. (2018). Factors Contributing to High PhD Completion Rates: A Case Study in a Research-Intensive University in New Zealand. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 43, no. 1, pp. 94-109, doi: 10.1080/02602938.2017.1298717
55. Sheridan, P.M., Pyke, S.W. (1994). Predictors of Time to Completion of Graduate Degrees. *Canadian Journal of Higher Education*. Vol. 24, no. 2, pp. 68-88, doi: 10.47678/cjhe.v24i2.188439
56. De Valero, Y.F. (2001). Departmental Factors Affecting Time-To-Degree and Completion Rates of Doctoral Students at One Land-Grant Research Institution. *The Journal of higher education*. Vol. 72, no. 3, pp. 341-367, doi: 10.1080/00221546.2001.11777098
57. Visser, M.S., Luwel, M., Moed, H.F. (2007). The Attainment of Doctoral Degrees at Flemish Universities: A Survival Analysis. *Higher Education*. No. 54, pp. 741-757, doi: 10.1007/s10734-006-9021-9
58. Smirnov, N.M., Zhuchkova, S.V. (2024). [Efficiency of Grant Support for PhD Students in Russia: A Quasi-Experimental Analysis of the Russian Fund for Fundamental Research]. In: *XV Mezh-dunarodnaja konferencija issledovatelej vysshego obrazovaniya "Konferencija IVO, Moskva"* [15th International Conference of Higher Education Researchers. IVO Conf., Oct. 23–25 2024]. Moscow: HSE University. Available at: hse.ru/data/2024/10/28/1944466287/ИВО_Смирнов.pdf (accessed: 08.12.2024). (In Russ.).
59. Saygitov, R.T. (2014). The Impact of Funding Through the RF President's Grants for Young Scientists (The Field–Medicine) on Research Productivity: A Quasi-Experimental Study and a Brief Systematic Review. *PLOS ONE*. Vol. 9, no. 1, article no. e86969, doi: 10.1371/journal.pone.0086969
60. van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E. (2021). Factors That Influence PhD Candidates' Success: The Importance of PhD Project Characteristics. *Studies in Continuing Education*. Vol. 43, no. 1, pp. 48-67, doi: 10.1080/0158037X.2019.1652158
61. Lovitts, B.E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Rowman & Littlefield. ISBN: 0742509419.
62. Jacob, B.A., Lefgren, L. (2011). The Impact of NIH Postdoctoral Training Grants on Scientific Productivity. *Research Policy*. Vol. 40, no. 6, pp. 864-874, doi: 10.1016/j.respol.2011.04.003

63. Golde, C.M. (2005). The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons from Four Departments. *The Journal of Higher Education*. Vol. 76, no. 6, pp. 669-700, doi: 10.1353/jhe.2005.0039
64. Evans, C., Gbadamosi, G., Richardson, M. (2014). Flexibility, Compromise and Opportunity: Students' Perceptions of Balancing Part-Time Work With A Full-Time Business Degree. *The International Journal of Management Education*. Vol. 12, no. 2, pp. 80-90, doi: 10.1016/j.ijme.2014.02.001
65. Sanchez Gelabert, A., Figueroa, M., Elias, M. (2017). Working Whilst Studying in Higher Education: The Impact of the Economic Crisis on Academic and Labour Market Success. *European Journal of Education*. Vol. 52, no. 2, pp. 232-245, doi: 10.1111/ejed.12212
66. Watts, C., Pickering, A. (2000). Pay as You Learn: Student Employment and Academic Progress. *Education + Training*. Vol. 42, no. 3, pp. 129-135, doi: 10.1108/00400910010372670
67. Ecton, W.G., Bennett, C.T., Nienhusser, H.K., Castillo-Montoya, M., Dougherty, S.M. (2021). If You Fund Them, Will They Come? Implications from a Phd Fellowship Program on Racial/Ethnic Student Diversity. *AERA Open*. Vol. 7, no. 1, pp. 1-26, doi: 10.1177/23328584211040485
68. Davis, D.J., Green-Derry, L.C., Jones, B. (2013). The Impact of Federal Financial Aid Policy Upon Higher Education Access. *Journal of Educational Administration and History*. Vol. 45, no. 1, pp. 49-57, doi: 10.1080/00220620.2013.730502
69. Tierney, M.L. (1980). The Impact of Financial Aid on Student Demand for Public/Private Higher Education. *The Journal of Higher Education*. Vol. 51, no. 5, pp. 527-545, doi: 10.1080/00221546.1980.11778104
70. Fack, G., Grenet, J. (2015). Improving College Access and Success for Low-Income Students: Evidence From A Large Need-Based Grant Program. *American Economic Journal: Applied Economics*. Vol. 7, no. 2, pp. 1-34, doi: 10.1257/app.20130423
71. Schudde, L., Scott-Clayton, J. (2016). Pell Grants as Performance-Based Scholarships? An Examination of Satisfactory Academic Progress Requirements in the Nation's Largest Need-Based Aid Program. *Research in Higher Education*. No. 57, pp. 943-967, doi: 10.1007/s11162-016-9413-3
72. Bogoslavceva, L.V. (2021). [Scholarships as a Form of Social Support for Students: Problems and Prospects]. *Za prava trudjashbhijsja! Zashbita social'no-trudovyh prav rabotnikov v izmenjajushbemsja mire: vozmozhnosti i ogranichenija* [For Workers' Rights! Protecting the Social and Labor Rights of Workers in a Changing World: Opportunities and Limitations]. Pp. 14-18. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46587162> (accessed: 08.12.2024). (In Russ.).
73. Graddy-Reed, A., Lanahan, L., D'Agostino, J. (2021). Training across the Academy: The Impact of R&D Funding on Graduate Students. *Research Policy*. Vol. 50, no. 5, article no. 104224, doi: 10.1016/j.respol.2021.104224
74. Grote, D., Patrick, A., Lyles, C., Knight, D., Borrego, M., Alsharif, A. (2021). STEM Doctoral Students' Skill Development: Does Funding Mechanism Matter? *International Journal of STEM Education*. No. 8, pp. 1-19, doi: 10.1186/s40594-021-00308-w
75. Rossouw, J.P., Niemczyk, E.K. (2013). A Dual Perspective on Risks and Security within Research Assistantships. *Journal of Research Practice*. Vol. 9, no. 2, article no. M10. Available at: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/358/317> (accessed: 08.12.2024).
76. Borrego, M., Choe, N.H., Nguyen, K., Knight, D.B. (2021). STEM Doctoral Student Agency Regarding Funding. *Studies in Higher Education*. Vol. 46, no. 4, pp. 737-749, doi: 10.1080/03075079.2019.1650737
77. Blume-Kohout, M.E., Adhikari, D. (2016). Training the Scientific Workforce: Does Funding Mechanism Matter? *Research Policy*. Vol. 45, no. 6, pp. 1291-1303, doi: 10.1016/j.respol.2016.03.011

78. Maloshonok, N.G., Terentev, E.A. (2019). Towards a New Model of Postgraduate Education: Experience in Improving Postgraduate Programs in Russian Universities. *Voprosy obrazovani-ja = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 8-42, doi: 10.17323/1814-9545-2019-3-8-42 (In Russ., abstract in Eng.).
79. Wall Bortz, W.E., Knight, D.B., Lyles, C.H., Kinoshita, T., Choe, N.H., Denton, M., Borrego, M. (2020). A Competitive System: Graduate Student Recruitment in STEM and Why Money May Not Be the Answer. *The Journal of Higher Education*. Vol. 91, no. 6, pp. 927-952, doi: 10.1080/00221546.2019.1706017
80. Feizi, S., Elgar, F. (2023). Satisfaction, Research Productivity, and Socialization in Doctoral Students: Do Teaching Assistantship, Research Assistantship and the Advisory Relationship Play a Role? *Heliyon*. Vol. 9, no. 9, doi: 10.1016/j.heliyon.2023.e19332
81. Bednyj, B.I., Mironos, A.A. (2008). [Training of Scientific Personnel in Higher Education. State of the Art and Trends in the Development of Postgraduate Studies]. Publishing house of Nizhny Novgorod State University. ISBN: 978-5-91326-100-7. (In Russ.).

Acknowledgments. The author would like to thank Dr. Ulyana S. Zakharova, PhD and a senior researcher at the Centre for the Sociology of Education at the Institute of Education of Tomsk State University for the valuable comments and feedback during the working process on this article. 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 09.12.2024

Accepted for publication 19.01.2025



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

Самостоятельная работа студентов как фактор формирования агентности в условиях современного высшего образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-108-124

Бессчетнова Оксана Владимировна – д-р социол. наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, SPIN-код: 9594-7926, ORCID: 0000-0002-4181-9886, oksana.besschetnova@yandex.ru

Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия

Адрес: 117513, г. Москва, ул. Островитянова, 1

Фомина Светлана Николаевна – д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры политического анализа и социально-психологических процессов, SPIN-код: 3098-2198, ORCID: 0000-0003-2669-7603, fomina-sn@mail.ru

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

Адрес: 115054, г. Москва, Стремянный переулок, 36

Бессчетнова Ольга Владимировна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности, SPIN-код: 2977-9216, ORCID: 0000-0003-2128-0382, besschet2703@mail.ru

Балашовский институт (филиал) Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, Балашов, Россия

Адрес: 412300, Саратовская область, г. Балашов, ул. Карла Маркса, 29

***Аннотация.** В статье обосновывается актуальность и значимость самостоятельной работы студентов в процессе получения ими высшего образования для формирования агентности как более широкого понятия, включающего в себя способность влиять на процессы собственной жизнедеятельности через действия и поступки; выделена роль самостоятельной работы как обязательной формы получения высшего образования, предусмотренная ФГОС 3++, её важность при подготовке кадров в условиях возрастающей конкуренции на рынке труда. Цель статьи: установить основные виды самостоятельной работы, предлагаемые современными вузами, и оценить их эффективность с точки зрения обучающихся при овладении будущей профессией; выявить взаимосвязь самостоятельной работы как компонента учебного процесса с агентностью студентов. В статье представлены результаты социологических исследований, проведённых в 2023–2025 гг. на основе количественной (онлайн-анкетирование) и качественной методологии (метод фокус-групп).*

Результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости пересмотра форм самостоятельной работы преподавателями вузов, внедрения новых методов работы с современным поколением студентов, релевантных происходящим изменениям в условиях цифрового общества, для повышения уровня их агентности. Результаты исследования могут быть рекомендованы к использованию в высшей школе для повышения качества подготовки кадров, усиления мотивации студентов к профессиональной деятельности по выбранной специальности.

Ключевые слова: высшее образование, студенты, самостоятельная работа, агентность, рынок труда

Для цитирования: Бессчетнова О.В., Фомина С.Н., Бессчетнова О.В. Самостоятельная работа студентов как фактор формирования агентности в условиях современного высшего образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 108–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-108-124

Students' Independent Work as a Factor in Forming Agency in Modern Higher Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-108-124

Oksana V. Besschetnova – Dr. Sci. (Sociology), Professor of Social Work Department, SPIN-code: 9594-7926, ORCID: 0000-0002-4181-9886, oksanabesschetnova@yandex.ru
Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia
Address: 1 Ostrovityanova str., Moscow, 117513, Russian Federation

Svetlana N. Fomina – Dr. Sci. (Education), Professor of the Department of Political Analysis and Socio-Psychological Processes, SPIN-code: 3098-2198, ORCID: 0000-0003-2669-7603, fomina-sn@mail.ru
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia
Address: 36 Stremyannoy lane, Moscow, 15054, Russian Federation

Olga V. Besschetnova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor of the Department of Physical Culture and Life Safety, SPIN-code: 2977-9216, ORCID: 0000-0003-2128-0382, besschet2703@mail.ru
Balashov Institute (branch) of Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky, Balashov, Russia
Address: 29, Karl Marks str., Saratov region, Balashov, 412300, Russian Federation

Abstract. The article substantiates the relevance and significance of students' independent work in the process of obtaining higher education for the formation of agency as a broader concept, including the ability to influence the processes of one's own life through actions and deeds; the role of independent work as a compulsory form of higher education, provided for by Federal State Educational Standard 3++, is highlighted, its importance in training personnel in conditions of increasing competition in the labor market. The purpose of the article is to establish the main types of independent work offered by modern universities and to assess their (in) effectiveness, from the point of view of students, for mastering a future profession; to identify

the relationship between independent work as a component of the educational process and student agency. The article presents the results of sociological research conducted in 2023-2025, based on quantitative (online survey) and qualitative methodology (focus group method). The results of the study allow us to conclude that it is necessary to revise the forms of independent work by university teachers, to introduce new methods of working with the modern generation of students, relevant to the ongoing changes in the conditions of the digital society, in order to increase the level of their agency. The results of the study can be recommended for use in higher education to improve the quality of personnel training and enhance student motivation for professional activities in their chosen specialty.

Keywords: higher education, students, independent work, agency, labor market

Cite as: Besschetnova, O.V., Fomina S.N., Besschetnova, O.V. (2025). Students' Independent Work as a Factor in Forming Agency in Modern Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 108-124, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-108-124 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В настоящее время система профессионального образования претерпевает различные трансформации. С одной стороны, наблюдается изменение самой обучающей среды, связанное с модернизацией системы высшего образования, позволяющей варьировать глубину или широту приобретаемых компетенций; увеличением объёмов информации и их постоянным обновлением; наличием многочисленных дополнительных онлайн и оффлайн-курсов и платформ, предлагающих платный и бесплатный контент для саморазвития в самых разных форматах: международных, национальных, внутривузовских стипендиальных программ, конкурсов, олимпиад, позволяющих абитуриентам поступить в университет на льготной основе, перейти с коммерческой на бюджетную форму обучения при наличии высокой академической успеваемости и социальной активности. С другой стороны, повышаются требования работодателей к квалификации персонала, обладающего набором универсальных и профессиональных компетенций, способных заменить другого работника в случае производственной необходимости, что приводит к формированию алгоритма самостоятельного получения знаний в течение всей жизни в условиях возрастающей конкуренции на рынке труда.

Система современного высшего образования нацелена на подготовку молодых кадров не только к «потреблению» готовых знаний, но, в большей степени, к овладению способами их активного приобретения, адаптации практических навыков к быстро меняющимся условиям среды, потребностям потребителей или требованиям работодателя [1], что, в свою очередь, меняет формы взаимодействия между субъектами образовательного процесса – преподавателями, студентами, администрацией и сотрудниками вуза.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предусматривают включение новых дисциплин в учебные планы, увеличение доли самостоятельной работы, уменьшение лекционных и практических занятий в учебной нагрузке преподавателя, внедрение потоковых лекционных занятий для студентов разных направлений подготовки, что диктует необходимость дополнять традиционные формы и методы обучения инновационными технологиями организации самостоятельной работы студентов (СРС) – образовательные платформы, проектное обучение, индивидуальные профессиональные траектории, стартап как диплом и др., что позволяет компенсировать дефицит знаний, не полученных

в ходе очного взаимодействия преподавателя и студента в аудитории, повысить качество профессионального образования и степень готовности будущих специалистов к работе по специальности и принятию самостоятельных решений.

Принадлежность к академическому сообществу позволяет студентам, имеющим различный бэкграунд, с одной стороны, включаться в различные виды внеучебной деятельности: научно-исследовательскую, творческую, спортивную, волонтерскую; проявлять гражданскую позицию; оказывать помощь сокурсникам, первокурсникам, иностранным студентам, выступая в качестве исследователей, тьюторов, наставников, репетиторов, с другой – реализовывать собственные идеи; осуществлять поиск единомышленников, партнёров; создавать профессиональные сообщества, клубы по интересам; принимать участие в управлении вузом в качестве представителей молодёжных организаций, органов студенческого самоуправления; развивать профессиональные и личностные качества [2]. Всё это становится возможным только при создании благоприятных условий для саморазвития и самосовершенствования, основанных на принципах свободы волеизъявления, творческого поиска и саморефлексии, а также активности самих обучающихся.

Цель статьи – установить основные виды самостоятельной работы, предлагаемые современными вузами и оценить их эффективность, с точки зрения обучающихся, для овладения будущей профессией; выявить взаимосвязь самостоятельной работы как компонента учебного процесса с агентностью студентов.

Результаты исследования расширяют спектр теоретического знания, а также носят прикладной характер и могут быть рекомендованы к использованию в высшей школе для повышения качества подготовки кадров, усиления мотивации студентов к профессиональной деятельности по выбранной специальности.

Обзор литературы

Несмотря на значительный объём публикаций, касающихся самостоятельной работы студентов, в научной среде отсутствует единство мнений в определении данного понятия. Большинство отечественных педагогов склоняются к трактовке самостоятельной работы как виду индивидуальной и коллективной познавательной деятельности, направленной на усвоение знаний и умений, осуществляемой по личной инициативе [3] либо под руководством, но без непосредственного участия педагога [4], либо без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляемого им [5].

Другие исследователи рассматривают самостоятельную работу как специфическое средство педагогического воздействия, позволяющего осуществлять организацию и управление в учебном процессе [6]; поиск информации для решения учебных, научных и профессиональных задач [7], развивающую творческий потенциал, интеллектуальную инициативу, личностную самостоятельность и ответственность студентов [8] и эффективную в зависимости от круга поставленных образовательных целей [9].

В современной науке наряду с традиционным понятием «самостоятельная работа» используется более широкий термин «агентность» как способность людей формировать среду, в которой они живут; степень проявления воли при выборе собственного жизненного пути, что в условиях усиливающейся изменчивости и неопределённости позволяет новым поколениям контролировать и управлять неопределённым будущим, выбирая эффективные формы и стратегии поведения; способность к самостоятельному инициативному действию [10].

В социологических исследованиях термин «агентность» рассматривается как «... синоним действия, имплицитно подчёркивающий недетерминированный характер человеческого действия в противоположность предполагаемому детерминизму структурных теорий» [11, с. 11]; как «конструиру-

емое во времени взаимодействие акторов различных структурных сред (темпорально-реляционные контексты действия), которые посредством опривыченных действий, воображения и мышления воспроизводят и трансформируют эти структуры как интерактивный ответ на проблемы, возникающие в связи с изменением исторических условий» [12, с. 970].

Проблемой систематизации данного понятия занимались П.С. Сорокин, Т.Д. Редько. Проведя анализ современных публикаций, учёные указали на перспективность исследований агентности с позиций различных методологических подходов [13, с. 236]. Другие отечественные исследователи М.С. Добрякова и О.В. Юрченко предприняли попытку разделить понятия «самостоятельная работа» и «агентность», указав на ряд особенностей, основным из которых выступает характер идентичности индивида: самостоятельность (автономия) отражает образовательный результат, нацелена на преемственность и сфокусирована на достижении мастерства в рамках существующих ролей и социальных норм, в то время как агентность крайне индивидуальна, направлена на изменение, тесно связана с идентичностью и личным отношением к социальным ситуациям [14]. Другими словами, агентность встроена в прошлые паттерны мышления и действия, которые закладывают представления о будущем, структуру мышления, позволяя акторам осуществлять выбор альтернативных траекторий действия на основе практических и нормативных суждений.

Финские исследователи [15] указывают на профессиональную агентность как на вид активности людей, идентифицирующих себя с определённой профессией, принадлежащих к профессиональным сообществам, способных генерировать идеи, принимать решения и оказывать влияние на других лю-

дей, процессы и явления внутри профессиональной сферы.

Зарубежные исследователи часто акцентируют внимание на различных факторах, влияющих на агентность студентов во время их обучения в вузе. Одни фокусируются на роли социальных сетей в становлении гражданской позиции [16]; взаимовлиянии преподавателей и студентов во время учебных занятий [17]; месте эмоций, «заражения» и обмена идеями в образовании [18]; процессе саморефлексивных и преднамеренных действий и взаимодействий обучающихся, включая такие понятия, как «власть», «агентная ориентация» и «воля»¹. Другие делают упор на необходимости учёта структурных [19], социокультурных и психосоциальных факторов [20], обуславливающих интерес к обучению и направленных на выработку самоконтроля и саморегуляции поведения [21]; обладание способностью к «самоэффективности», то есть осуществлению самоуправления через контроль над мыслительными процессами, мотивациями и действиями, ведущими к достижению желаемого результата [22]. Вместе с тем, по мнению А. Бандуры, свобода действий рассматривается не пассивно (отсутствие ограничений либо принуждение к действию), а активно, как посыл к достижению цели, позволяющий носителю генерировать более широкий набор компетенций и средств их реализации, расширяя личную свободу действий через мотивационные, когнитивные и аффективные процессы – опыт, позиционирование по отношению к равным, поощрение со стороны других, физические и эмоциональные состояния [22].

А. Бандура выделяет автономную, механическую и взаимодействующую агентность [23]. Первая подразумевает способность людей оказывать влияние на процессы собственной жизнедеятельности через действия и поступки; вторая предполагает обращение

¹ Biesta G. Learning lives: learning, identity and agency in the life course, Full Research Report, End of Award Report, RES-139-25-0111, ESRC, Swindon. 2008. URL: https://cris.brighton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/33369808/learning_lives.pdf (дата обращения: 20.07.2024).

к социальным институтам и организациям при отсутствии возможности осуществлять непосредственный контроль над институциональными практиками, влияющими на события и условия их жизни; третья основывается на вере в коллективную эффективность. Кроме того, учёный отмечал важность учёта социокультурного контента убеждений, их развития, структуры в различных типах культур, равно как целей и способов их достижения. С точки зрения агентности обучающиеся рассматриваются как самоорганизующиеся, проактивные, саморегулирующиеся и саморефлексирующие личности.

Современное профессиональное образование, несмотря на его трансформацию, предоставляет студентам большие возможности в плане саморазвития и достижения профессионализма как в процессе учебных занятий, так и в выборе самых разных форм самостоятельной деятельности, позволяющих им накопить социальный и профессиональный опыт, совершенствовать практические умения и навыки, выработать ответственность за принятие самостоятельных решений, повысить конкурентоспособность на рынке труда.

По мнению авторов, можно выделить несколько факторов, оказывающих влияние на агентность студентов и их включённость в различные виды социальной активности, предлагаемые современной системой высшего образования в целом и конкретным вузом в частности: исторический, социокультурный, институциональный и личностный.

Личность всегда живёт и действует в определённом, изначально заданном историческом контексте, который накладывает отпечаток на процесс её адаптации, социализации и интеграции в социуме, предлагая ограниченный (бедность, безработица, коррупция, политические, экономические кризисы, недофинансирование социальной сферы, внутренняя и внешняя миграция и др.) либо широкий выбор средств и способов для самореализации (социально-экономическая и политическая стабильность, рост благосостояния населения, увеличение рождаемо-

сти, продолжительности и качества жизни, государственная поддержка сферы образования, здравоохранения, культуры, спорта, семьи, детства и пр.).

Немаловажную роль играет и социокультурный фактор, определяющий нормы, социальный статус, запреты и ограничения, степень участия молодёжи в тех или иных формах социальной активности, сужающий или, напротив, расширяющий спектр её возможностей, исходя из традиционного уклада жизни, религиозных канонов, обычаев, морали и закона.

Под институциональным фактором понимаем наличие условий (стипендий, грантов на обучение для студентов из малоресурсных социальных страт, квотирование мест для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей с ограниченными возможностями здоровья, из многодетных семей и пр., возможности перевода с коммерческой на бюджетную основу при наличии хорошей академической успеваемости и социальной активности обучающегося), позволяющих студентам из различных социальных страт получить не только профессиональное образование, но и расширить круг социальных контактов, преодолеть социальные и структурные барьеры на пути достижения поставленных целей.

Личностный фактор является ведущим при выборе жизненного пути, образования, профессии, целей и способов их достижения, поскольку даже при наличии идеальных условий отсутствие желания, пассивность, недалёковидность, слабоволие, отсутствие внутреннего стержня не способствует самореализации внутренних задатков, талантов и способностей. В этой связи научной проблемой настоящей статьи выступает несоответствие уровня профессиональной подготовки будущих специалистов требованиям работодателя и необходимости его повышения через организацию, модификацию способов и технологий самостоятельной работы в процессе получения профессионального образования в высшей школе.

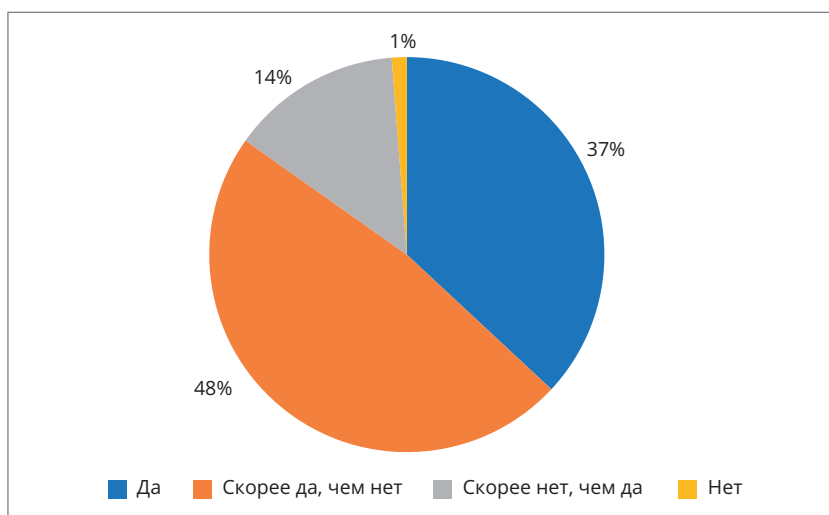


Рис. 1. Роль самостоятельной работы в образовательном процессе вуза
 Fig. 1. The role of independent work in the educational process of a university

Методология исследования

Методология исследования включала два этапа: проведение онлайн-анкетирования (2023 г.) и фокус-групп (2024–2025 гг.).

В апреле–июне 2023 г. было проведено онлайн-анкетирование с использованием сервиса *Google Forms*. Респондентами выступили студенты 1–4-го курсов бакалавриата, 1–2-го курсов магистратуры, в возрасте от 18 до 29 лет (42% юношей и 57% девушек), обучающиеся в нескольких московских вузах (МГГЭУ, Росбиотех, МВД им. Кикотя, МГППУ) и осваивающие преимущественно социальные и гуманитарные образовательные программы по очной, очно-заочной и заочной формам обучения. В целом было собрано 298 анкет, однако после выбраковки для анализа была оставлена 271 анкета.

Приглашение и ссылки на опрос были направлены студентам на общие адреса электронной почты групп, чаты старост, кураторов. Информация об участии в опросе также была распространена в виде объявлений с предоставлением QR-кодов на быстрый доступ к опроснику, а также контактной информации исследователей. Для студентов, выразивших желание добровольно принять участие в опросе, был про-

ведён инструктаж по заполнению анкеты. Выборка вероятностная, сплошная, нерепрезентативная.

Анкета состояла из 25 вопросов, по типу: закрытые, полужакрытые, шкальные, с множественным выбором вариантов ответа. Вопросы были разделены на два блока: первый блок направлен на выявление места самостоятельной работы в учебном процессе по овладению компетенциями, указанными в учебном плане, в соответствии с осваиваемым направлением подготовки, профилем или специальностью; второй блок имел целью установить виды и формы самостоятельной работы, предлагаемые вузами в настоящее время; оценить их эффективность с точки зрения обучающихся; определить наиболее перспективные формы самостоятельной работы для овладения профессией.

Результаты

В ходе анкетирования респондентам был задан прямой вопрос: «Вы согласны или не согласны с тем, что самостоятельная работа в вузе является основой успешного образовательного процесса?», на который суммарный положительный ответ высказали 85% информантов (Рис. 1).

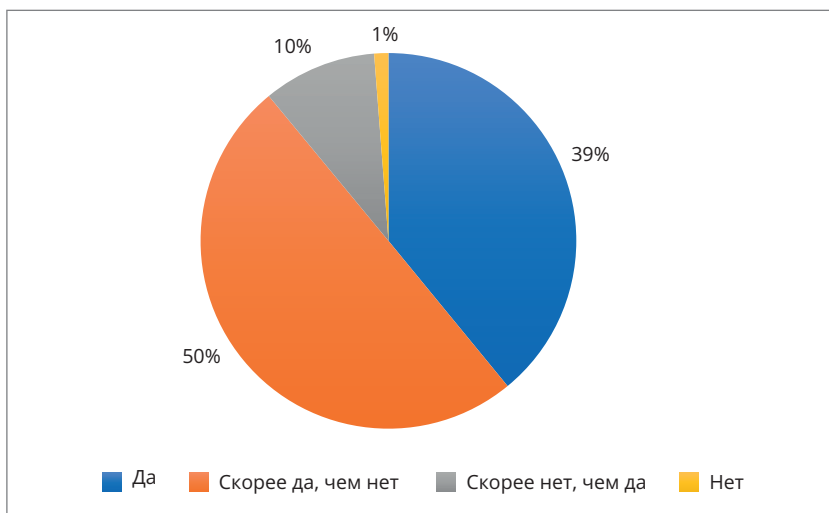


Рис. 2. Инициатива вуза при выборе форм самостоятельной работы студентов
 Fig. 2. University initiative in choosing forms of independent student work

Подавляющее большинство студентов (89%) согласны с тем, что высшее учебное заведение должно предлагать разнообразные виды самостоятельной работы для более эффективного усвоения теоретического материала и практических навыков по выбранной профессии (Рис. 2).

В ходе опроса респондентам было предложено ранжировать формы самостоятельной работы, которые преподаватели чаще других используют при проведении практических и семинарских занятий. Вопрос включал несколько вариантов ответов, из которых можно было выбрать три максимально возможных.

По мнению студентов в настоящий момент к наиболее часто используемым в учебном процессе формам самостоятельной работы относятся (по степени убывания): выполнение лабораторных работ (58,3%); написание рефератов (44,6%); подготовка презентаций (42,8%); прохождение практики (37,6%); проведение коллоквиумов/дискуссий (35,4%); обсуждение фильмов/роликов с проблемным сюжетом (29,9%); разработка и защита проекта (27,7%); участие в квестах (18,1%); выступление с докладом на конференции (17,3%); написание научных статей и прове-

дение научных исследований (по 16,2%); участие в научных кружках (14,8%). Минимальный рейтинг получили ответы «подготовка и участие в профильных олимпиадах» (6,3%), «составление аннотированного списка литературы» (3%) и «другое» (1,2%), в последнем ответе респонденты указали на отсутствие каких-либо форм самостоятельной работы на момент проведения опроса (Рис. 3).

К наименее эффективным формам самостоятельной работы студентов (СРС), с точки зрения респондентов, были отнесены: составление аннотаций (41,7%); участие в квестах (32,8%); написание рефератов (30,6%); участие в профильных олимпиадах (24,0%); обсуждение фильмов/роликов с проблемным сюжетом и подготовка анализа литературы (по 23,6%); участие в научных кружках (15,9%) и подготовка презентаций (15,5%).

Напротив, эффективными инструментами СРС студенты считают написание научных статей (13,7%); выполнение лабораторных работ (12,5%); прохождение практики (10,3%); участие в коллоквиумах/дискуссиях (10%); разработку и защиту проекта (9,2%), что, по мнению авторов статьи, отражает потребность в практическом освоении наиболее широкого спектра практических умений

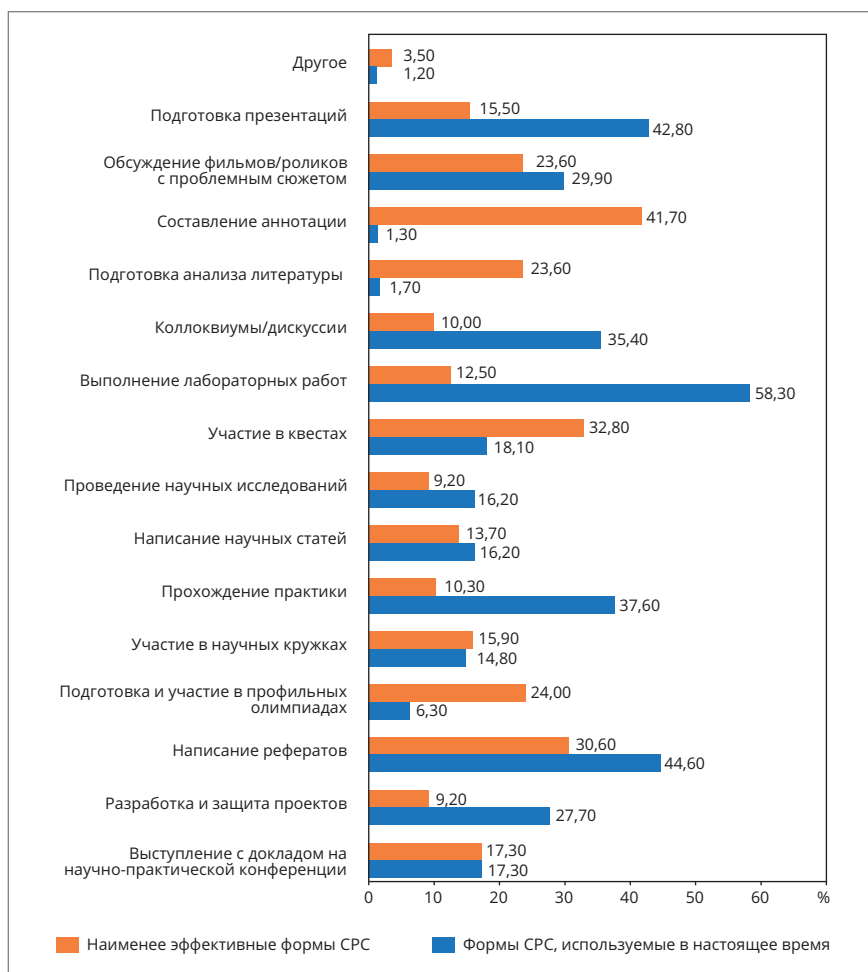


Рис. 3. Формы самостоятельной работы студентов вуза

Fig. 3. Forms of independent work of university students

и навыков, в формировании профессиональных компетенций, позволяющих получить высокооплачиваемую работу и достичь высот профессионального мастерства.

Помимо прочего это обусловлено следующими обстоятельствами:

1) современный работодатель заинтересован в сотрудниках, уже имеющих опыт работы (большинство компаний не готовы затрачивать усилия на обучение собственных сотрудников с нулевого уровня), поэтому подавляющая часть московского студенчества сочетает очную форму обучения с работой, что приводит к пропускам занятий,

срывам сроков сдачи сессии, негативно сказывается на физическом и психическом здоровье, а также качестве профессионального образования;

2) сегодня во многих профессиональных сферах все большую актуальность на рынке труда приобретают универсальные специалисты, имеющие опыт работы в смежных отраслях, умеющие выполнять широкий круг профессиональных обязанностей, легко заменять друг друга при наличии производственной необходимости, что обуславливает потребность в освоении более широкого квалификационного функционала.



Рис. 4. Предпочтительные формы самостоятельной работы студентов в вузе
Fig. 4. Preferred forms of independent student work at the university

В ходе опроса респондентам было предложено выбрать формы самостоятельной работы, которые они бы хотели видеть реализованными в их высшем учебном заведении. В результате студенты отдали предпочтение участию в квестах (41,0%), обсуждению фильмов с проблемным сюжетом (37,6%), прохождению учебной и производственной практики (36,5%), участию в научных кружках (28,8%), разработке и защите проекта, проведению научных исследований (по 28,0%), участию в коллоквиумах/дискуссиях (23,6%), остальные ответы набрали менее 20% (Рис. 4).

Результаты опроса позволяют увидеть, что у большинства студентов выражено стремление к получению практических профессиональных навыков, а также существует потребность в более широком разнообразии методов и приёмов педагогического воздействия на практических и семинарских занятиях, в том числе интерактивных, игровых, что мотивирует преподавателей высшей школы искать новые формы и методы работы, перестраивать их под потребности

современной системы образования с учётом мнения обучающихся. По мнению М. Норсухайда и соавторов, обучение, ориентированное на студента, способствует развитию творчества, критического мышления и коммуникативных навыков [24].

Для выявления взаимосвязи между уровнем организации в вузе самостоятельной работы студентов (условиями, созданными в вузе) и уровнем агентности самих студентов (личностными факторами) в октябре 2024 г. – январе 2025 г. были проведены три фокус-группы в двух московских (РЭУ им. Г.В. Плеханова и РНИМУ им. Н.И. Пирогова) ($n=8$, $n=9$) и одном региональном (Балашовский институт СГУ) ($n=9$) вузах, в которых приняли участие студенты 1–2-го курсов магистратуры. Участники фокус-группы подбирались с учётом их академической успеваемости, степени внеучебной активности, на основе неформальных характеристик старост или кураторов, были уравновешены по полу и возрасту для достижения максимального разнообразия мнений респондентов. Исходя из выше обозначенных крите-

риев в каждом вузе составлялся список гипотетических кандидатов, включающий 13 человек, затем проводилось индивидуальное собеседование (очное или по телефону), в ходе которого доводились до сведения цели и задачи исследования и озвучивалось приглашение принять участие в фокус-группе. После достижения формального согласия формировался новый список реальных кандидатов, которым на личные адреса электронной почты были высланы приглашения, с указанием даты, места и времени встречи.

Гайд анкеты включал 23 вопроса, касающихся субъективной оценки проявления студентами агентности в процессе обучения по следующим критериям: 1) активность студентов (включённость в процесс обучения на занятиях; способность задавать проблемные вопросы, размышлять, приводить примеры из собственного жизненного опыта; демонстрировать стремление учиться чему-то новому); 2) условия организации образовательного процесса в вузе (наличие возможностей для проявления самостоятельности; (не)принятие педагогом альтернативных точек зрения обучающихся, при неравенстве социальных статусов в системе «учитель – студент», обусловленных сосредоточением власти, авторитета и контроля в руках формального лидера; возможность выбора разных по категории сложности заданий на самостоятельное выполнение).

В ходе интерпретации транскрипта было установлено три степени агентности студентов в системе вузовского образования на основе их субъективных оценок:

1) низкая (пассивность, пропуски занятий без уважительной причины, формальное, фрагментарное выполнение заданий на самостоятельное изучение, нарушение сроков предоставления самостоятельной работы на платформе *e-learning*, слабое взаимодействие с преподавателем, использование стратегии наименьшего сопротивления, ориентация на оценку «удовлетворительно»);

2) средняя (проявление интереса к обучению, некритичное число пропусков занятий,

выполнение большинства СРС в срок, эпизодическое взаимодействие с преподавателем, выбор заданий, предполагающих среднюю степень сложности и креативности, ориентация на оценку «хорошо», баллы выше средних);

3) высокая (проявление активности в процессе познания, использование дополнительной литературы и ресурсов, выполнение дополнительного объёма заданий, иногда не предусмотренных рабочей программой дисциплины, творческий характер выполнения СРС, регулярное взаимодействие с преподавателем, настойчивые просьбы оценить выполненную работу, проявление инициативы, направленной на участие в конкурсах, олимпиадах, научных конференциях, совместное с преподавателем написание статей, в том числе, на получение именных стипендий или грантов; ориентация только на наивысшие баллы).

В результате удалось установить, что обе группы факторов (личностные и средовые) оказывают существенное влияние на агентность студентов в образовательном процессе.

Студенты указывают на необходимость совмещения учёбы с работой из-за высокой стоимости жизни в мегаполисе, трудности быта при проживании в общежитии, недостаток времени на творческий подход к выполнению заданий. Треть опрошенных считает предлагаемые самостоятельные задания устаревшими, несоответствующими современным требованиям, бессмысленными и не эффективными (*«задания наверное ещё при Царе Горохе сделали, и дают студентам из года в год, даже не меняя»* (м., 21 г.); *«некоторые преподаватели даже не утруждают себя, задают задание – доклад с презентацией – это всё, на что они способны»* (ж., 23 г.). Кроме того, участники фокус-группы указали на недостаточное, по их мнению, использование цифровых технологий, возможностей информационных ресурсов, образовательных платформ, онлайн-тестов для разнообразия методов обучения

и контроля, особенно возрастными педагогами (*«у нас есть преподаватель, который категорически отказывается работать на компьютере, считает, что излучение вредит здоровью»* (м., 23 г.)).

Взаимодействие студента и преподавателя рассматривается респондентами как важный аспект их агентности. Они указывают, что большая часть преподавателей постоянно находится на связи через электронную почту, систему обратной связи на образовательной платформе (*e-learning*, Moodle) и мессенджеры (*WhatsApp*, Telegram). Вместе с тем четверть опрошенных указали на длительные перерывы в общении, многократные обращения и просьбы к преподавателям о проверке и оценке самостоятельной работы, особенно в случае перевода студентов из одного вуза в другой, пересдачи или досдачи ими дисциплин, отсутствующих в учебном плане по предыдущему месту учёбы, особо подчеркнув трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты, слабо владеющие русским языком (*«я когда перевёлся в этот вуз, мне надо было сдать шесть дисциплин, ну мне сказали взять у преподавателей задание, я писал одному в e-learning несколько раз, но мне так никто и не ответил»* (м., 19 л.); *«я не могла найти преподавателя месяц, писала ей на почту, она не отвечала, потом оказалось, что она уволилась»* (ж. 22 г.); *«я как староста пошла вместе с иностранным студентом, он из Камеруна, к заведующему кафедрой, чтобы он решил вопрос с преподавателем»* (ж., 23 г.), а также формальный подход к оценке работ студентов (*«мне иногда кажется, что они [преподаватели] вообще не проверяют, что мы присылаем, так просто ставят оценки»* (ж., 22 г.)).

Часть респондентов указали на создание условий во время учебного процесса, либо при выполнении домашнего задания как важного критерия проявления агентности, объясняя это неготовностью преподавателя объективно оценить позицию студента при несовпадении точек зрения, неспособ-

ностью критически и нестандартно мыслить (*«у нас на философии шаг влево, шаг вправо, расстрел, если не соглашаешься с преподавателем, то хорошей оценки не жди»* (ж., 20 л.); *«не всегда конечно, но некоторые преподаватели любят подискутировать, дают высказать своё мнение, тогда интересно»* (ж., 21 г.)).

Обсуждение

В современных условиях возрастающих требований к универсальности работников, сформированности их профессиональных и личностных компетенций, отвечающих потребностям рынка труда, расширением форм трудовой занятости (фриланс, удалённая работа) процесс подготовки специалистов также претерпевает существенные изменения, выдвигая на первый план требования к формированию «трансформирующей агентности», понимаемой как «индивидуальное, трансформирующее социальную среду действие, которое в существенной степени выходит за пределы воспроизводства (повторения) заданной извне институциональной логики или структурного контекста» [25, с. 103], то есть активизация действий, мышления и поведения индивида без институционального принуждения или стимулирования.

Данные процессы напрямую затрагивают сферу образования, так как в условиях внедрения новых форматов обучения, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий, резко снижаются возможности формального внешнего контроля и, напротив, возрастают возможности самостоятельного приобретения общих и профессиональных знаний, умений и навыков. В этой связи студенты, обладающие высоким уровнем мотивации, целедостижения, притязаний, самоконтроля, демонстрирующие креативные способности, устойчивость к неопределённости, готовность к риску и проактивное поведение, находятся в более выгодных условиях по сравнению с теми, кто испытывает дефицит и несформированность

навыков самостоятельности и самоорганизации [26].

Поэтому повышение степени агентности студентов в образовательном пространстве вуза возможно при наличии следующих условий: 1) специальной организации образовательной среды вуза (обучение, ориентированное на студента; наличие/отсутствие механизмов для реализации индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) (Технопарк, научно-исследовательские лаборатории; программы сетевого обучения); внутренние приказы, распоряжения, касающиеся реализации ИОТ; стартап как диплом; проектное обучение; разные виды практической подготовки, в том числе рассредоточенная, с отрывом и без отрыва от обучения); количество часов самостоятельной работы в рамках конкретной дисциплины, модуля или укрупнённой группы дисциплин, их соотношение с лекционными и практическими (семинарскими) занятиями в учебных планах; 2) адекватной потребностям обучающихся и эффективности обучения организации самостоятельной работы со стороны преподавателя (использование разнообразных методов, традиционных и инновационных форм СРС, в том числе возможностей российских образовательных онлайн-платформ, онлайн-курсов, ресурсов электронно-библиотечных систем (ЭБС) для расширения возможностей получения студентами теоретических знаний, практических навыков, а также осуществления текущего, периодического, тематического и итогового контроля); наличие/отсутствие базовых и альтернативных (дополнительных, организованных по степени сложности) заданий на самостоятельное выполнение с разным весом в рамках балльно-рейтинговой системы; создание учебного конструктора, посредством которого студент мог бы выбирать задания разной степени сложности для набора необходимых баллов при наличии пропусков занятий в ходе самостоятельного освоения компетенций, предусмотренных рабочей программой дисциплины; 3) агент-

ности (активности и личной ответственности) самих студентов, в том числе возможности выбора ими видов и форм СРС, наиболее полно отвечающих целям и задачам обучения; способности к изменению или созданию инновационных продуктов посредством собственной деятельности с учётом сформированности личностных качеств – критического и креативного мышления, коммуникативной компетенции, волевых, мотивационных, проактивных характеристик личности; 4) получении обратной связи от студентов на регулярной основе с целью оценки субъективного уровня их удовлетворённости видами самостоятельной работы для последующей коррекции этих видов в рабочей программе дисциплины, используя для этого ресурсы онлайн-платформ (например, *Onlinetestpad.com*; *Eduardo.studio*; *Simpoll.ru*), позволяющих не только собирать различную статистическую информацию, но и освободить преподавателя от рутинной работы.

Заключение

Попадая в систему высшего образования, студенты претерпевают адаптацию не только к конкретному географическому месту, новым людям, правилам и требованиям, но и меняют парадигму мышления, осознают себя и свои роли в будущем, формируют представления о собственной жизни, исходя из новых реалий и возможностей.

Постепенно, от курса к курсу происходит личностное и профессиональное становление студентов, раскрываются их таланты и способности, появляются новые амбициозные цели, осуществляется поиск способов их достижения на основе широкого спектра ресурсов, формальных и неформальных социальных связей, наработанных за время обучения в процессе взаимодействия со сверстниками, преподавателями, работодателями и другими людьми вне и помимо системы образования.

Организация и реализация видов самостоятельной работы в вузе является обоюдным процессом. С одной стороны, спектр

предлагаемых вузом видов и форм самостоятельной работы должен быть релевантным потребностям современного образования и связанным с процессом формирования профессиональных компетенций с учётом требований рынка труда по приобретаемой специальности, что предъявляет высокие требования к преподавателям учебных дисциплин, которые планируют, соотносят формы, виды СРС с учебным планом, актуализируют рабочую программу дисциплины, варьируют и дополняют методы и технологии обучения, используют наряду с традиционными инновационные, в том числе цифровые ресурсы; либо, напротив, используют однотипные, малоэффективные, морально устаревшие и не требующие больших затрат времени и усилий на разработку и контроль (проверку и корректировку), осуществляют формальную оценку результата.

С другой стороны, помимо условий, созданных в вузе для получения профессионального образования, не только в процессе аудиторной работы, но и самостоятельного освоения универсальных и профессиональных компетенций во время подготовки к семинарам, практическим и лабораторным занятиям, коллоквиумам, в ходе учебной и производственной практик, стажировок, мастер-классов, участия в конференциях и других видов академической активности, важную роль играет уровень активности и мотивации самих студентов, включения в процесс познания, готовность учиться новому, самостоятельно добывать знания, вырабатывать навыки дисциплины, тайм-менеджмента, уметь ставить цели на кратко- и среднесрочную перспективу, расставлять приоритеты, другими словами формировать собственную агентность.

Условия вуза (плохие или хорошие) равны для всех обучающихся, тем не менее, студенты с более высоким уровнем агентности готовы компенсировать недостаток теоретических знаний, практических умений и навыков, «добирать» их через различные формы самостоятельной работы. В результате в за-

висимости от уровня агентности к моменту окончания вуза одни студенты не только получают диплом о высшем образовании, но и уже имеют необходимый стаж, требуемый для трудоустройства, что позволяет им получить хорошо оплачиваемую работу, продвинуться по карьерной лестнице, в отличие от студентов с низким уровнем агентности, которые не обладают соответствующими *soft* и *hard skills* (личностными и профессиональными навыками).

Изучение агентности студентов является перспективным направлением для дальнейших научных исследований, в том числе лидерства, карьеры, мотиваций, связи со средовыми и личностными факторами.

Литература

1. Милованова Г.В., Харитоновна И.В., Фомина С.Н., Дайкер А.Ф. Определение значимых умений самостоятельной работы для успешного обучения в вузе // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 2. С. 218–229. DOI: 10.15507/1991-9468.087.021.201702.218-229
2. Besschetnova O.V., Fomina S.N., Chuvilina O.V. Development of University Students' Teamwork Skills in Distance Learning Education // 2022 6th International Conference on Education and Multimedia Technology (ICEMT 2022), July 13–15, 2022, Guangzhou, China. ACM, New York, NY, USA. DOI: 10.1145/3551708.3551723
3. Федорова М., Якушина Л. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 88–90. EDN: IJJNCX.
4. Майданова Т.В. Из опыта развития навыков самоменеджмента и самостоятельной работы студентов // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. № 1. С. 41–45. EDN: RZPBPL.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. М.: Академия, 2006. 192 с. ISBN: 5-7695-2905-9. URL: https://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_6077.pdf?ysclid=m7ayesz69718434948 (дата обращения: 21.07.2024).
6. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. 2 изд.,

- доп. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2005. 144 с. ISBN: 5-93134-205-2.
7. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с. ISBN 5-1419665-А.
 8. Митяева А.М., Фомина С.Н. Интеграция в профессиональной подготовке студентов в условиях модернизации образования // Образование и общество. 2016. № 3(98). С. 15–18. EDN: XIGPYD.
 9. Титова Г.Ю. О технологии организации самостоятельной работы студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 1 (91). С. 123–126. EDN: MBCWGL.
 10. Сорокин П.С., Зыкова А.В. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 5. С. 216–241. DOI: 10.14515/monitoring.2021.5.1858
 11. Scott J., Marshall G. Oxford Dictionary of Sociology: 3^d ed. Oxford University Press, Oxford, 2009. 816 p. ISBN 10: 0199533008, ISBN 13: 9780199533008.
 12. Emirbayer M., Mische A. What Is Agency? // American Journal of Sociology. 1998. Vol. 103. No. 4. P. 962–1023. DOI: 10.1086/231294
 13. Сорокин П.С., Редько Т.Д. Современные исследования агентности в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 236–264. DOI: 10.17323/vo-2024-18131
 14. Добрякова М.С., Юрченко О.В. Самостоятельность и агентность школьников: различие понятий // Социологические исследования. 2023. № 11. С. 80–92. DOI: 10.31857/S013216250028534-0
 15. Vähäsantanen K., Räikkönen E., Paloniemi S., Hökkä P. Acting Agentically at Work : Developing a Short Measure of Professional Agency // Nordic Journal of Working Life Studies. 2022. Vol. 12. No. 1. P. 49–69. DOI: 10.18291/njwls.127869
 16. Blaschke L.M., Hase S. Heutagogy and digital media networks: Setting students on the path to lifelong learning // Pacific Journal of Technology Enhanced Learning. 2019. Vol. 1. No. 1. P. 1–14. DOI: 10.24135/pjtel.v1i1.1
 17. Ashwin P. Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education: Accounting for Structure and Agency. London: Continuum, 2009. 176 p. URL: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/50611/1/17.%20%20pdf.pdf> (дата обращения: 21.07.2024).
 18. Beard C., Clegg S., Smith K. Acknowledging the affective in higher education // British Educational Research Journal. 2007. Vol. 33. No. 2. P. 235–252. DOI: 10.1080/01411920701208415
 19. Giddens A. The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration. Cambridge: Polity, 1984. 402 p. ISBN: 0745600069, 0745600077.
 20. Bourdieu P. Outline of a Theory of Practice (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 248 p. DOI: 10.1017/CBO9780511812507
 21. Kabu E.R., Stephens Ch., Zepke N., Leach L. Space and time to engage: mature-aged distance students learn to fit study into their lives // International Journal of Lifelong Education. 2014. Vol. 33. No. 4. P. 523–540. DOI: 10.1080/02601370.2014.884177
 22. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective on Human Nature. New Jersey: Wiley & Sons, 2023. 240 p. DOI: 10.12681/psychps.23964
 23. Bandura A. Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections // Perspectives on Psychological Science. 2018. Vol. 13. No. 2. P. 130–136. DOI: 10.1177/1745691617699280
 24. Norsubaidah M., Alias M., Zawani Z., Fatin S.M.Z. Attitude and Motivation of Engineering Students' towards Participating in Student-Centered Learning Activities // Universal Journal of Educational Research. 2020. No. 8(9). P. 4325–4332. DOI: 10.13189/ujer.2020.080959
 25. Сорокин П.С. Проблема «агентности» через призму новой реальности: состояние и направления развития // Социологические исследования. 2023. № 3. С. 103–114. DOI: 10.31857/S013216250022927-2
 26. Алешковский И.А., Гаспаривили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Особенности формирования образовательных траекторий российских студентов: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 137–155. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155

Статья поступила в редакцию 13.09.2024

Принята к публикации 09.02.2025

References

1. Milovanova, G.V., Kharitonova, I.V., Fomina, S.N., Diker, A.F. (2017). Assessing Self-Study Work's Significant Skills for Successful Learning in the Higher School. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 21, no. 2(87), pp. 218-229, doi: 10.15507/1991-9468.087.021.201702.218-229 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Besschetnova, O.V., Fomina, S.N., Chuvilina, O.V. (2022). Development of University Students' Teamwork Skills in Distance Learning Education. In: *2022 6th International Conference on Education and Multimedia Technology (ICEMT 2022), July 13–15, 2022, Guangzhou, China*. ACM, New York, NY, USA, doi: 10.1145/3551708.3551723
3. Fedorova, M., Yakushina, L. (2007). [Model of Organizing Extracurricular Independent Work]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 88-90. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9933084_52297036.pdf (accessed: 20.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Maydanova, T.V. (2014). From the Experience of Developing Skills of Self-Management and Independent Students' Work. *Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki = Social and Humanitarian Education and Science Bulletin*. No. 1, pp. 41-45. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21367251_30077187.pdf (accessed: 20.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Zagvyazinsky, V.I. (2007). *Learning Theory: A Modern Interpretation*: studybook for higher school students: 3-d edition, corrected. Moscow: Academy, 192 p. ISBN: 5-7695-2905-9. Available at: https://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_6077.pdf?ysclid=m7ayesz69718434948 (accessed: 21.07.2024). (In Russ.).
6. Pidkasisty, P.I. (2005). *Organization of Educational and Cognitive Activities of Students*: 2nd ed., add. and processed. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 144 p. ISBN: 5-93134-205-2. (In Russ.).
7. Arkhangelsky, S.I. (1980). *The Educational Process in Higher Education and Its Natural Foundations and Methods*. Moscow: Higher School, 368 p. ISBN: 5-1419665-A. (In Russ.).
8. Mityaeva, A.M., Fomina, S.N. (2016). Intedratsia v professionalnoi podgotovke studentov v usloviakh modernizatsii obrazovaniia [Integration in Professional Training of Students in the Context of Modernization of Education]. *Obrazovaniye i obshchestvo = Education and Society*. No. 3(98), pp. 15-18. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Titova, G.Yu. (2010). About Technology of Organization of Students Independent Work. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 1 (91), pp. 123-126. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_14308368_72073800.pdf (accessed: 20.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Sorokin, P.S., Zykova, A.V. (2021). "Transformative agency" as a Subject of Research and Development in the 21st Century: A Review and Interpretation of International Experience. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5, pp. 216-241, doi: 10.14515/monitoring.2021.5.1858 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Scott, J., Marshall, G. (2009). *Oxford Dictionary of Sociology*: 3^d ed. Oxford University Press, Oxford, 816 p. ISBN 10 0199533008, ISBN 13 9780199533008.
12. Emirbayer, M., Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*. Vol. 103, no. 4, pp. 962-1023, doi: 10.1086/231294
13. Sorokin, P.S., Redko, T.D. (2024). Contemporary Research on Agency in Education: A Systematization of Key Concepts and Developments. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 236-264, doi: 10.17323/vo-2024-18131 (In Russ., abstract in Eng.).

14. Dobryakova, M.S., Yurchenko, O.V. (2023). Agency and Autonomy as a Learning Outcome: Distinguishing Notions. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*. [Sociological Research]. No. 11, pp. 80-92, doi: 10.31857/S013216250028534-0 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Vähäsantanen, K., Räikkönen, E., Paloniemi, S., Hökkä, P. (2022). Acting Agentially at Work Developing a Short Measure of Professional Agency. *Nordic Journal of Working Life Studies*. Vol. 12, no. 1, pp. 49-69, doi: 10.18291/njwls.127869
16. Blaschke, L.M., Hase, S. (2019). Heutagogy And Digital Media Networks: Setting Students on the Path to Lifelong Learning. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*. Vol. 1, no. 1, pp. 1-14, doi: 10.24135/pjtel.v1i1.1
17. Ashwin, P. (2009). *Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education: Accounting for Structure and Agency*. Continuum, London, 176 p. Available at: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/50611/1/17.%20%20pdf.pdf> (accessed: 20.07.2024).
18. Beard, C., Clegg, S., Smith, K. (2007). Acknowledging the Affective in Higher Education. *British Educational Research Journal*. Vol. 33, no. 2, pp. 235-252, doi: 10.1080/01411920701208415
19. Giddens, A. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity, 1984. 402 p. ISBN 0745600069, 0745600077.
20. Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press, 248 p., doi: 10.1017/CBO9780511812507
21. Kahu, E.R., Stephens, Ch., Zepke, N., Leach, L. (2014). Space and Time to Engage: Mature-Aged Distance Students Learn to Fit Study into Their Lives. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 33, no. 4, pp. 523-540, doi: 10.1080/02601370.2014.884177
22. Bandura, A. (2023). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective on Human Nature. New Jersey: Wiley & Sons, 240 p., doi: 10.12681/psy_hps.23964
23. Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*. Vol. 13, no. 2, pp. 130-136, doi: 10.1177/1745691617699280
24. Norsuhaidah, M., Alias, M., Zawani, Z., Fatin, S.M.Z. (2020). Attitude and Motivation of Engineering Students' towards Participating in Student-Centered Learning Activities. *Universal Journal of Educational Research*. No. 8(9), pp. 4325-4332, doi: 10.13189/ujer.2020.080959
25. Sorokin, P.S. (2023). The Problem of "Agency" through the Prism of the New reality: Conditions and Perspectives. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*. [Sociological Research]. No. 3, pp. 103-114, doi: 10.31857/S013216250022927-2 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Aleshkovsky, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2023). Peculiarities of the Formation of Educational Trajectories of Russian Students: Assessment and Opportunities. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 137-155, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 13.09.2024

Accepted for publication 09.02.2025

Искусственный интеллект в зеркале образования: проблема диалога

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-125-135

Король Андрей Дмитриевич – д-р пед. наук, профессор, ректор Белорусского государственного университета, ORCID: 0000-0001-9971-1774, Scopus Author ID: 56599981800, rector@bsu.by, korol_ad@bsu.by

Бушманова Екатерина Анатольевна – аспирант кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы филологического факультета Белорусского государственного университета, catharina.bushmanova@gmail.com

Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь

Адрес: 220030, Республика Беларусь, г. Минск, пр. Независимости, 4

***Аннотация.** Смыслы и цели массового образования заключены в передаче педагогически адаптированного социального опыта от учителя к ученику. Подобное образование имеет характер передачи и потому монологично; это отражает представление о человеке как о «чистом листе». Однако опыт и знания невозможно передать напрямую; они формируются изнутри. Передача обезличенной информации в готовом виде не учитывает личностные особенности, смыслы и цели самого ученика, который не участвует в создании знания. Такой подход ведёт к подготовке специалиста, склонного к подражанию, что способствует ускорению исторического процесса, приводит к атомизации личности и усилению агрессии.*

Искусственный интеллект, выполняя для человека всё большее количество его функций, экономит его время и облегчает профессиональные и личностные действия, содействуя передаче информации, которую многие могут понимать как синоним знания.

Может ли искусственный интеллект не только выполнять роль генератора решений по запросам ученика, но и способствовать выявлению, раскрытию и реализации его потенциала? Иными словами, может ли он поддерживать студента в субъектно-субъектном взаимодействии с другими студентами и преподавателями в рамках диалогичного образования?

Монологичное образование и искусственный интеллект имеют одну схожую важную черту – отсутствие внутренней потенции к созиданию. Мы полагаем, что искусственный интеллект не может быть субъектом по причине отсутствия границ, поскольку в диалоге всегда рождаются новые смыслы, исходя из самости субъектов. У искусственного интеллекта нет внутреннего пространства смыслов, которое является базовым условием для диалога.

Искусственный интеллект доводит монологическое образование одновременно до совершенства и абсурда. Он облегчает жизнь человека, но делает это за счёт сокращения возможностей для его развития.

Образование эвристического типа, диалогичное по своей природе, выступает помощником ученика в его творческой самореализации и развивает качества личности творца, способного к эффективному взаимодействию с искусственным интеллектом.

Ключевые слова: искусственный интеллект, монологичное образование, ученик, диалог, иллюзия, копирование, подражание

Для цитирования: Король А.Д., Бушманова Е.А. Искусственный интеллект в зеркале образования: проблема диалога // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 125–135. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-125-135

Artificial Intelligence in the Mirror of Education: The Problem of Dialogue

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-125-135

Andrey D. Korol – Dr. Sci. (Education), Professor, Rector. ORCID: 0000-0001-9971-1774, Scopus Author ID: 56599981800, korol_ad@bsu.by

Ekaterina A. Bushmanova – Postgraduate Student of the Department of Rhetoric and Methods of Teaching Language and Literature of the Philological Faculty, catharina.bushmanova@gmail.com
Belarusian State University, Minsk, the Republic of Belarus
Address: 4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, the Republic of Belarus

Abstract. The meanings and goals of mass education are to transfer pedagogically adapted social experience from teacher to student. Such education has the character of transmission and is therefore monologue-like; it reflects the idea of a person as a “blank sheet”. However, experience and knowledge cannot be conveyed directly; they are formed from within. The transfer of impersonal information in a ready-made form does not take into account the personal characteristics, meanings and goals of the student himself, who does not participate in the creation of knowledge. This approach leads to the training of a specialist prone to imitation, which helps to accelerate the historical process, leads to the atomization of personality and increased aggression.

Artificial intelligence, performing an increasing number of functions for humans, saves them time and facilitates professional and personal actions by facilitating the transfer of information, which many people may consider a synonym of a “knowledge”.

Can artificial intelligence not only serve as a generator of solutions to student’s needs, but also help identify, unlock and realize their potential? In other words, can it support the student in a subject-to-subject interaction with other students and teachers within the framework of dialogical education?

Monologue education and artificial intelligence have one important feature in common – the lack of internal creativity. We believe that artificial intelligence cannot be a subject due to the lack of boundaries, since new meanings are always born in dialogue based on the self of the subjects. Artificial intelligence does not have an internal space of meanings, which is the basic condition for dialogue.

Artificial intelligence enhances the negative features of monologue education. It makes a person’s life easier, but it does so by reducing opportunities for their development.

Heuristic-type education, dialogical in nature, acts as a student's assistant in his creative self-realization and develops the qualities of a creator's personality capable of effective interaction with artificial intelligence.

Keywords: artificial intelligence, monologue education, student, dialogue, illusion, copying, imitation

Cite as: Korol, A.D., Bushmanova, E.A. (2025). Artificial Intelligence in the Mirror of Education: The Problem of Dialogue. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 125-135, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-125-135 (In Russ., abstract in Eng.).

Ключевые компетенции, которыми должен овладеть выпускник университета XXI века, опираются на развитие потенциала человека: его креативность, умение взаимодействовать в команде, препятствовать развитию конфликтных ситуаций, работать с аффективной сферой. Не является случайностью, что на протяжении последних десятилетий в педагогической науке появились новые термины, связанные с внутренним потенциалом человека: самость, самоопределение, самореализация. Человек способен эффективно функционировать в современном мире, опираясь на свой потенциал, который необходимо выявить, раскрыть и реализовать. Отнюдь не случайно французский учёный Клод Леви-Стросс со всей определённо-стью заявлял, что XXI век будет или веком гуманитарным, или его вообще не будет. Поиски человека в образовании воплотились в 80-х годах в разработку и реализацию технологий личностно-ориентированного образования, среди которых видное место занимает эвристическое обучение. Эта система ориентирована на обучение через открытие, «вселение» ученика в окружающий мир и познание его через познание самого себя. Эвристическое обучение имеет природу диалога, так как невозможно сделать открытие в одиночку – для «размыкания» человека миру нужен другой [1]. Следует также отметить, что практически все личностно-ориентированные системы имеют отношение к диалогичности не только на уровне форм и методов, но и частично на уровне содержания. А в случае со Школой диалога культур даже целей и смыслов [2].

Смыслы же и цели массового традиционного образования монологичны – передать педагогически адаптированный социальный опыт от учителя к ученику. Ученик рассматривается в качестве «чистого листа», который следует заполнить достижениями человечества. Передаточный характер образования проявляется в образовательных стандартах, программах, учебной литературе, а также в учебном процессе: учащийся, как правило, на уроке играет не активную, а пассивную роль, следуя за логикой учителя. Учитель, формулируя собственные цели урока, в диалоге «подводит» учеников к нужному результату, известному в науке и описанному в учебниках.

Однако всегда ли то, что нам дают, мы берём? Всегда ли, взяв, прибавляем? Всегда ли то, что мы берём, становится настоящим нашим? Не теряем ли мы своего, когда прибавляем к себе чужое? Данные вопросы затрагивают непосредственно проблему отчуждённости учащегося от системы образования, не учитывающей цели, смыслы, личностные особенности ученика. Поэтому проблема своего и чужого – одна из центральных проблем современного образования.

Монологичность отрицает, прежде всего, самостоятельный, творческий характер познания учащимися окружающего мира. Приобретение знаний, их глубина и широта неотделимы от усвоения *способов их добытия*. Как говорил И. Кант, «мы можем познать лишь те вещи, которые сделали сами» [3]. Трансляция учащемуся «чужой» для него информации с последующей провер-

кой успешности её усвоения не способствует развитию качеств личности-творца, которые позволяют учащемуся мыслить нестандартно, принимать ответственность за свои решения, «идти в ногу со временем». Если передача подразумевает на «выходе» то же, что и на «входе», – отсутствует «строительство» личностных качеств, компетентностей учащегося к самоизменению.

Информация, приобретаемая извне, не тождественна знанию, выращиваемому изнутри учеником. У каждого ученика своё уникальное знание. Технические приспособления облегчают выполнение цели монологичного образования – передачи информации. Однако, если следовать за мыслью Ж. Бодрийера о соотношении информации и смыслов, они закрывают путь ученика к самому себе – своим смыслом и миссии [4].

Трансляция заранее известной и унифицированной информации является одной из причин, по которой человек утрачивает возможность слышать себя и других, а также ориентироваться в современном мире. Его поведение становится всё более шаблонным и монологичным. Монологичность проявляется в неспособности слышать себя и других: в поведении, общении и мышлении. Это приводит к утрате способности смотреть на себя глазами других людей и видеть несколько точек зрения.

Монологизм системы образования производит *Ученика Монологичного*, не меняет человека, не позволяет смотреть на мир своими глазами, выступает фабрикой стереотипов мышления, общения, поведения. Термин «монологичность» приводит в одной из своих работ «Неспособность к разговору» Г. Гадамер, пытаясь ответить на вопрос, почему искусство разговора исчезает.

Согласно одной из социологических теорий (теория Г. Тарда) история человечества рассматривается как столкновение кругов подражаний [5]. Если экстраполировать гуманитарное знание на плоскость физической науки, чем больше людей, подражающих некоему «центру», тем выше амплитуда

столкновения кругов подражания, что выражается в войнах и конфликтах. *Скорости рождают массовость явлений и приводят к появлению всё большего количества подражающих «одинаковых» монологичных людей*, которые, в свою очередь, рождают ещё большие скорости.

Чем больше монологичного общения, поведения, мышления ученика в школе и впоследствии в социуме, тем быстрее крутится карусель истории, тем больше атомизация человека. Однако скорости, удаляющие от смыслов, – это путь к утрачиванию себя. Утрата человеком самого себя как главной трудности и обретаемые объёмы доступности, удовольствия бытия приводят к расширению внешних потребностей человека. Это вызывает иллюзии и неспособность понять, кем человек не является, что мешает самопознанию и открытию своей миссии. В конечном итоге это приводит к радикализму и агрессии [6]. Таков путь монологичности.

Скорости как производная монологичного поведения, мышления, общения человека определяют и другое детище ускоряющегося человеческого общества – *искусственный интеллект (ИИ)*. Использование искусственного интеллекта в обучении представляет собой *эволюционный компонент информатизации образования, претендующий на её трансформацию*, изменяющий не только методы, но и, прежде всего, смыслы, цели и содержание. Основные дивиденды человека от использования ИИ в образовании – *облегчение выполнения им ежедневного труда и экономия времени*. Так, помогая педагогу в выполнении его функции, искусственный интеллект *делает это быстрее*. Например, при разработке дидактических материалов, комплектов заданий, которые рассматриваются педагогом как черновая работа, искусственный интеллект позволяет ему экономить время, предлагая варианты решений, а значит, и экономить определённые психические и физиологические ресурсы.

Искусственный интеллект – это *ускоритель* многих процессов во всех сферах, по-

сколько он легко расширяет, удлиняет возможности человека; заменяет с лёгкостью то, что присуще самому человеку.

Помощь в создании правильного и быстрого ответа, выполненного задания, приводит к утрате учителем времени, необходимого для развития его профессиональных компетенций. В конечном итоге это приводит к зависимости, потере способности мыслить нестандартно, способности к творчеству. Не случайно о снижении когнитивных, креативных качеств личности в век информатизации пишет ряд авторов [7–10].

Помогая педагогу и ученику решать образовательные задачи, искусственный интеллект тем самым лишает их возможности к самоизменению, преодолению своих границ. Отсутствие внутренних и внешних границ для человека означает отсутствие его самости, потерю учеником *себя как главной трудности*.

Объёмы лёгкости и удовольствия учительского и ученического бытия приводят к увеличению количества симулякров, т. е. иллюзий, отрыву от себя и потому удалению от реальной жизни. Потеря себя порождает утрату мотивации к познанию, рост агрессии и насилия – хейт и буллинг [4; 11].

Приведём образный пример. Представьте, что вы взбираетесь на гору. Находящийся рядом фуникулёр – ваш помощник, который скрадывает время и расстояние, помогая вам взобраться вверх без затраты усилий. Искусственный интеллект в монологичном образовании подобен помощнику-фуникулёру. *«Передаточное» образование сегодня стремится убрать все трудности* и построить путь из одних фуникулёров, устранить время и пространство. Мир, в котором нет прошлого и будущего как атрибутов непрерывности, есть лишь дискретная сумма событий в виде настоящего, окрашенных в тона удовольствий.

Массовое (монологичное) образование никогда не сможет не быть лёгким: русло реки удовольствия только расширяется за счёт роста стереотипов и манипуляций. Ни-

кто не желает трудностей в образовании, которое «получается» учеником.

Ориентация на цель лишает расстояние всякого значения. При этом расстояние рассматривается не как благо, как та среда, которая способна изменить человека, а как балласт, препятствующий реализации намеченных целей.

Устранение фуникулёром препятствий на пути к цели оставляет «за скобками» усилия человека по взбиранию наверх. Так и флешка с огромными объёмами готовых и правильных знаний, и искусственный интеллект, который заменяет часы (а может, и больше) рассуждений, попыток найти для человека нужное решение, выступает фуникулёром взбирания человека в гору – получения образования.

Однако получить – не значит стать образованным, получить извне легче, чем вырастить изнутри. В ограничении себя во время пути рождается самость, дающая ключ к пониманию своей миссии и предназначённости. Выращивание «своего» требует времени и пространства пешего пути в гору. Так, немецкий философ Хан Бён-Чхоль пишет о том, что лишь во времени каждая вещь становится индивидуальной [12].

Интервалы времени, в которых человек производит какие-либо действия, становятся всё короче. Сумма событий как «точек удовлетворения» расширенных потребностей человека вытесняет не только время, но и пространство общения – *разговор*. Отсутствие доказательства взамен простого утверждения – свидетельство лёгкости бытия человека как утраты связи с его внутренним пространством.

ИИ с идеальным результатом, по сути, ориентирован на *устранение препятствий в жизни того, кто обратился к его услугам*. В том числе преград в виде времени. Искусственный интеллект в монологичном образовании помогает атомизировать время, устраняя сам процесс, а значит, и человека, который есть «акт, а не факт» [13].

Внушение и доступность как отсутствие препятствий и границ – два ключе-

вых аспекта в Новом мире постчеловечества О. Хаксли [14]. *Первый аспект* – внушение – составляло основу гипнопедии – метода передачи информации за ограниченное время и её усвоение учеником как истины¹. *Второй аспект* мира постчеловечества – отсутствие сложностей, границ, на преодоление которых требовались бы усилия.

Два корня мира будущего – в массовом образовании настоящего. Искусственный интеллект и монологичное образование имеют общую природу – *отсутствие созидания*. В основе передаточного, а потому монологичного субъект-субъектного характера образования лежит копирование учеником «входного сигнала» – воспроизвести передаваемое внешнее содержание образования «без помех». По сути, «копирование» одинаковых для всех учеников достижений человечества ориентировано и на одинаковость их ответов при воспроизводстве.

В основе функционирования искусственного интеллекта также нет созидания, а есть арифметический алгоритм подсчёта и обработки доступной информации. Отсюда цели передаточного образования совпадают с возможностями искусственного интеллекта: «дать» (информацию, варианты решений и пр.). И данный синтез характеризуется эффектом скоростей как утраты смыслов [6].

Монологичное образование и ИИ резонируют друг с другом. При наличии ускорителя монолога все существующие проблемы «передачи образования» – мотивация ученика к познанию, формирование целостного, собственного взгляда на мир – будут также усиливаться.

Однако ученик – не «чистый лист», который заполняется достижениями человечества как письменами. Человек – «семя неизвестного растения», со своим уникаль-

ным антропологическим, культурно-историческим кодом.

Может ли система рукотворного интеллекта выступать не столько «давателем» готового (ответов на вопросы, информации и пр.), сколько помощником в выявлении внутреннего – выявлении, раскрытии и реализации потенциала ученика, определении его миссии? Что необходимо изменить в подготовке будущего специалиста для его эффективного взаимодействия с ИИ?

Выявление потенциала ученика, определение его миссии, предназначённости невозможны без выхода ученика за свои пределы, самопознания, понимания, кем он не является. Другими словами, невозможно без диалога «своего» (созданного образовательного продукта) и «чужого» (культурно-исторического аналога – достижений человечества об изучаемом объекте) между учеником и субъектами образовательного процесса – учителем, другим учеником, родителем, тьютором и локальным координатором в системе дистанционного обучения (например, Институт образования человека, г. Москва).

В личностно-ориентированной системе, диалогичной по своей сути, ученик самореализуется исходя из познания своей миссии и предрасположенности. И сделать это возможно лишь в процессе созидания, а не усвоения, создавая тот или иной продукт, когда результат всегда *уникален*.

Изменение характера образования с монологичного, «отражательного» на диалогичный основывается на предоставлении ученику возможности познавать окружающий мир исходя из его личностных особенностей. В этом и смысл, и содержание эвристического обучения – процесса выявления каждым учащимся собственного

¹ Социально-психологический феномен: исследования показывают, что, когда мы слышим, как один человек 10 раз повторяет какое-либо мнение, это может заставить нас предположить, что это мнение также широко распространено, как если бы мы услышали его один раз от 10 человек (Weaver K., Garcia S.M., Schwarz N., Miller D.T. Inferring the popularity of an opinion from its familiarity: A repetitive voice can sound like a chorus. Journal of Personality and Social Psychology. 2007. Vol. 92. No. 5. P. 821–833. DOI: 10.1037/0022-3514.92.5.821).

образовательного пути в диалоге с культурно-историческим аналогом – достижениями человеческой культуры. *Эвристическое образование* основано на обучении через открытие, которое позволяет ученику создать собственные смыслы, цели, содержание образования. Невозможно самореализоваться в социокультурном опыте, точнее, в «готовой» и «правильной» информации, передаваемой ученику извне (от учителя, из учебника). В равной степени невозможно самореализовываться через «отражение» – подражание и копирование. Самореализация учащегося возможна в познании им объектов окружающей реальности, в создании собственного образовательного продукта, отличного от продуктов других учащихся.

Методология создания образовательного продукта проста. На первом этапе эвристической деятельности учащийся изучает предлагаемый учителем реальный (фундаментальный) образовательный объект (а не информацию о нём из учебников). На втором этапе первичный (субъективный) результат познания учеником области действительности сравнивается с культурно-историческим аналогом, который концентрирует в себе основы изучаемых наук, искусств, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях. Далее, на третьем этапе, образовательный продукт ученика обобщается и выстраивается до обобщённого образовательного продукта, который включает в себя личностную и социокультурную составляющие [15].

Содержание образования при этом делится на внешнее – среду и внутреннее – создаваемое учеником при взаимодействии с внешней образовательной средой.

Собственный *образовательный продукт* состоит из двух частей: *внешней* (эссе, сочинения, методические разработки эвристических заданий, занятий, интернет-занятий, учебных программ по учебным дисциплинам, коммуникации: вопросов, дискуссий,

доказательств) и *внутренней* (развитие коммуникативных, эвристических качеств, обеспечивающих самореализацию, мотивацию к профессиональной деятельности).

В сравнении «своего» с «чужим» для ученика *осуществляется* «путь к себе» – нравственному началу, в отличие от «расширения» внешних пределов учащегося благодаря информации – пути «от себя». Преодолевая себя, мы смотрим на себя со стороны, *создавая личностное знание*. В результате диалога «своего» с «чужим» каждый обучающийся делает собственные открытия по учебным предметам, открывает себя – кем он не является, учится видеть границы своего незнания, задавать вопросы, ставить цели и рефлексировать, развивает познавательные, креативные и организационные качества личности. Это и есть слагаемые навыков XXI века. То, что определяет эффективность взаимодействия с ИИ.

Сравнение – основа диалога – ключ к превращению «чужого» в «своё». В технологии эвристического обучения *вопрос ученика, а не учителя*, является главным методологическим и методическим инструментом в создании своего собственного образовательного продукта. *Научить ученика задавать вопросы* – путь к развитию креативной, нравственно-зрелой личности, способной к самоизменениям и администрированию своего образовательного, а потом и жизненного пути. Администрированию, которое включает в себя и новую реальность для человека – взаимодействие с системами искусственного интеллекта.

ИИ способен индивидуализировать траекторию обучения учащегося, выступать оптимальным наладчиком его ученического «быта», персонифицирует его образовательную деятельность. Отсюда и эволюционно смещаемый акцент в общении с системы «ученик – ученик», «ученик – учитель» на «ученик – ИИ». *Насколько возможен диалог между ИИ и учеником? Диалог как создатель новых смыслов, меняющий двух общающихся субъектов, позволяющий им*

свободно реализовывать свои цели и обладающий потому субъектностью?

Мышление ИИ арифметично – оно основано на обработке информации, накопленной человечеством и размещённой в хранилищах в доступном формате. В основе вычислений машины – коммуникация-арифметика по алгоритму работы микросхемы, ноль или единица. *Вычисление* не предполагает выход за пределы алгоритма самого счёта, это *копирование* набора операций, регламентированных алгоритмом.

В тоже время у ИИ нет *внутреннего пространства смыслов*, как у человека, которые являются основой творчества и *необходимым условием для диалога как обмена смыслами*. ИИ способен обмениваться данными по запросу, моделировать различные ситуации общения, вопросно-ответной деятельности.

Искусственный интеллект – это маркёр скоростей, которые закрывают человеку дорогу к себе и другим, атомизируют человека [16]. Это свидетельствует об опосредованном *снижении количества разнородного, инаковости в социуме*. Прямое же влияние искусственного интеллекта на сужение поля диалога заключается в различной природе мышления машины и человека. Мышление человека не «арифметично», а зависит от психоэмоционального компонента, то есть от более глубоких пластов психики, включая наше бессознательное.

Может ли ИИ вести диалог с человеком на равных? Одно из базовых оснований диалога – «субъект-субъектная» модель общения, предполагающая равноправие в общении, рождение новых смыслов. Во-первых, ИИ ведомый, и, как и ученик в массовом образовании, не имеет возможности к самостоятельному целеполаганию

и выстраиванию на этом своей индивидуальной образовательной траектории. К сожалению, термин «индивидуальная образовательная траектория» (ИОТ) является часто используемым и имеет размытый, а подчас искажённый смысл. В наших исследованиях ИОТ – это совокупность образовательных продуктов, как внешних, так и внутренних, а именно тех изменений, которые произошли с учеником в ходе социализации, а не усвоения. Во-вторых, субъект всегда имеет культурные, телесные границы, которые отражают его самость. Какие границы имеет рукотворный разум? Искусственный интеллект выступает сегрегатором информации, доступной всему человечеству. По мнению А.В. Смирнова, смыслы – это целеполагание конкретной культуры, которая имеет ограниченность и отдельность от другой культуры [17]. Так же, как и сознание имеет своё пространство, телесность. «Границы рождают мою самость», – писал К. Ясперс². Быть везде – значит не иметь самости. Поликультурность не может рождать смыслы. Наличие границ и ограниченность в данном контексте имеют противоположные смыслы. ИИ не имеет границ и потому ограничен в компетенциях вести диалог.

Созвучны этому выводу слова философа Л. Витгенштейна о том, что если бы удалось собрать всеобщую книгу, в которую бы вошли все достижения человечества, то в этой книге не нашлось бы места морали³. Мораль в данном контексте связана с единичным культурным, а не поликультурным компонентом человеческого знания.

Человек становится всё более *зависим* от машины, которая выполняет роль посредника-медиатора между человеком и миром реальным и виртуальным. Эта зависимость

² Jaspers K. (1951). The Way to Wisdom. London: Routledge and Kegan Paul.

³ О нравственности, патриотизме, культуре и бескультуре (актуальный разговор на вечные темы). Материалы «круглого стола» в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов. Участвовали: Д.А. Гранин, А.А. Гусейнов, А.С. Запесоцкий, С.П. Капица, В.К. Мамонтов, Г.М. Резник // Вопросы философии. 2009. № 11. С. 17. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=74 (дата обращения: ???).

определяет опасность *копирования человеком мышления машины*, что в свою очередь приводит к опасности утраты компетенций ученика вести диалог.

Следует отметить, что ИИ может выступать помощником ученика в его диалоге с другим учеником, учителем вполне оправданно и несёт в себе большие возможности.

Преподаватель при эвристическом подходе к обучению не является «истинной в последней инстанции», он выступает организатором продуктивного учебного процесса, создаёт условия для самореализации каждого ученика. И вот здесь ИИ является *помощником* ученику на пути выстраивания им индивидуальной образовательной траектории. Речь идёт о возможности сравнивать своё с чужим, выступать оппонентом и собеседником при защите (опровержении своего утверждения).

ИИ способен не только «дать», но и «вырастить» в ученике – способствовать определению его миссии, постановке целей, вопросов.

В качестве примера приведём эвристическую игру. *Эвристическая игра* – это дидактическое средство, имеющее игровую форму и эвристическое содержание, обладающее признаками дидактической игры (осуществляется педагогом по специально разработанным правилам с определённой целью) и реализующее принципы эвристического обучения.

Мобильное приложение *Perplexity* позволяет задавать вопросы нейросети, ответы на которые нейросеть ищет в подтверждённых существующих источниках. Используя это приложение, мы можем создать эвристическую игру с преобладающей ценностью вопроса ученика, а также уделить особое внимание формированию навыков критического мышления (при анализе ответов системы). Например: «Вы расследуете одно загадочное преступление, связанное с похищением редких химических образцов, из которых преступники собираются сделать страшное оружие. Задавайте вопросы *Perplexity*, что-

бы понять: мотивы преступления, состав химикатов, имена возможных преступников. Осторожно: ответы требуют Вашего анализа и взгляда под разными углами! Система может вводить вас в заблуждение, будьте бдительны и точны в ваших вопросах. Оценивается качество и количество Ваших вопросов».

Наблюдения за учениками в ходе эксперимента привели нас к следующему выводу: задавание вопросов мобильному приложению не вызывало психологического дискомфорта, учащиеся вели себя на занятии активно, погружаясь в процесс общения с искусственным интеллектом и пытаясь найти разгадку игры.

Таким образом, проблемы, вызванные появлением искусственного интеллекта на образовательном пути ученика, возникают тогда, когда машина находится вне человеческого контроля, когда *ученик и нейросеть остаются один на один на неопределённый срок*. В образовательной среде использование искусственного интеллекта возможно при модерации педагогом учебного процесса.

Литература

1. Король А.Д. Молчание в диалоге как проблема философии образования // Вопросы философии. 2019. № 4. С. 1–11. DOI: 10.31857/S004287440004786-9
2. Хуторской А.В., Король А.Д. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) // Вопросы философии. 2008. № 4. С. 109–115. EDN: JSGTFH.
3. Кант И. Критика чистого разума / [пер. с нем. Н. Лосского]. М.: АСТ, 2017. 559 с. ISBN: 978-5-17-103535-8.
4. Бодрийяр Ж. Совершённое преступление. Заговор искусства : сборник / пер. с фр. А. Качалова. М.: Рипол-классик, 2019. 260 с. ISBN: 978-5-386-13301-6.
5. Тард Г. Законы подражания : пер. с фр. М.: Академический проект. 2011. 302 с. ISBN: 978-5-8291-1329-2.
6. Korol A.D. Dialogue Education vs Monologue Education: To the Problem of Overcoming Radi-

- calism // *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2022. Т. 22. № 13. Р. 254–263. DOI: 10.33423/jhetp.v22i13.5520
7. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22
 8. Резаев А.В., Степанов А.М., Трегубова Н.Д. Высшее образование в эпоху искусственного интеллекта // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33. № 4. С. 49–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-49-62
 9. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы // *Социальные новации и социальные науки*. 2021. № 2. С. 98–113. DOI: 10.31249/snsn/2021.02.07
 10. Лучинкина И.С. Когнитивные стратегии поведения личности в цифровой среде // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2021. № 3. С. 253–264. DOI: 10.25588/CSPU.2021.163.3.015
 11. Side J., Johnson K. Bullying in schools: why it happens, how it makes young people feel and what we can do about it // *Educational Psychology in Practice*. 2014. Т. 30. № 3. С. 217–231. DOI: 10.1080/02667363.2014.915209
 12. Хан Бён-Чхоль. Аромат времени. Философское эссе об искусстве созерцания / пер. с нем. А.С. Салина, предисловие и научная редакция А.В. Павлова. М.: АСТ, 2023. 192 с. ISBN: 978-5-17-152645-0.
 13. Исутов К.Г. П.А. Флоренский: pro et contra : личность и творчество Павла Флоренского в оценке русских мыслителей и исследователей : антология : учеб. пособие. СПб.: Изд-во Рус. Христиан. гуманитар. ин-та, 2001. 823 с. ISBN: 5-88812-132-0.
 14. Хаксли О. О дивный новый мир : роман / пер. с англ. О. Сороки. М.: АСТ, 2022. 351 с. ISBN: 978-5-17-080085-8.
 15. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов. М.: Юрайт, 2025. 406 с. ISBN: 978-5-534-14199-3.
 16. Король А.Д. Монологичность общения как проблема атомизации школы: герменевтический взгляд // *Вопросы философии*. 2023. № 10. С. 27–35. DOI: 10.21146/0042-8744-2023-10-27-35
 17. Смирнов А.В. О подходе к сравнительному изучению культур. СПб.: СПбГУП, 2009. 132 с. ISBN: 978-5-7621-0495-1.

Статья поступила в редакцию 02.08.2024

Принята к публикации 29.01.2025

References

1. Korol, A.D. (2019). [Silence in Dialogue as a Problem of Philosophy of Education]. *Voprosy filosofii* [Philosophy questions]. No. 4, pp. 1–11, doi: 10.31857/S004287440004786-9 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Khutorskoi, A.V., Korol, A.D. (2008). [Dialogism as a Problem of Modern Education (Philosophical and Methodological Aspects)]. *Voprosy Filosofii* [Philosophy Questions]. No. 4, pp. 109–114. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11527639_53932626.pdf (accessed: 08.12.2024). (In Russ.).
3. Kant, I. (2007). *Critique of Pure Reason*. London: Penguin, 708 p. ISBN: 9780140447477. (Russian translation by N. Losskogo: Moscow: AST, 2017, 559 p. ISBN: 978-5-17-103535-8.)
4. Baudrillard, J. (1996). *The Perfect Crime*. New York: Verso Books. 156 p. (Russian translation by A. Kachalova: Moscow: RIPOL klassik, 2019, 260 p. ISBN: 978-5-386-13301-6.)
5. Tarde, G. (1903). *The Laws of Imitation*. Gloucester, Mass.: P. Smith, 404 p. (Russian translation: Moscow: Akadem. proekt, 2011, 303 p. ISBN: 978-5-8291-1329-2.)
6. Korol, A.D. (2022). Dialogue Education vs Monologue Education: to the Problem of Overcoming Radicalism. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. Vol. 22, no. 13, pp. 254–263, doi: 10.33423/jhetp.v22i13.5520 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Ivakhnenko, E.N., Nikol'skii, V.S. (2023). ChatGPT in Higher Education and Science: a Threat or a Valuable Resource? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 9–22, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22 (In Russ., abstract in Eng.).

8. Rezaev, A.V., Stepanov, A.M., Tregubova, N.D. (2024). Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 4, pp. 49-62, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-49-62 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Korovnikova, N.A. (2021). Artificial Intelligence in the Modern Educational Space: Problems and Prospects. *Social Novelties and Social Sciences*. No. 2, pp. 98-113, doi: 10.31249/snsn/2021.02.07 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Luchinkina, I.S. (2021). Cognitive Strategies of Personal Behavior in the Digital Environment. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta = The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*. No. 3, pp. 253-264, doi: 10.25588/CSPU.2021.163.3.015 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Side, J., Johnson, K. (2014). Bullying in Schools: Why It Happens, How It Makes Young People Feel and What We Can Do About It. *Educational Psychology in Practice*. Vol. 30, no. 3, pp. 217-231, doi: 10.1080/02667363.2014.915209
12. Han, Byung-Chul (2009). *Duft der Zeit: Ein Philosophischer Essay Zur Kunst des Verweilens*. Bielefeld: Transcript, 111 p. ISBN: 978-3-8376-1157-1. (Russian translation by A.S. Salina: Moscow: AST Publishing House, 2023, 192 p. ISBN: 978-5-17-152645-0.)
13. Isupov, K.G. (Ed.). (2001). [Florensky P.A.: pro et contra. Personality and creativity of Pavel Florensky in the assessment of Russian thinkers and researchers. Anthology]. Sankt-Peterburg : Izd-vo Rus. Khristian. gumanitar. in-ta, 823 p. ISBN: 5-88812-132-0. (In Russ.).
14. Huxley, O. (2016). *Brave New World*. London: Vintage Future, 229 p. ISBN: 9781784870959. (Russian translation by O.Soroki: Moscow : AST, 2022, 351 p. ISBN: 978-5-17-080085-8.)
15. Khutorskoy, A.V. (2025). *Sovremennaya didaktika* [Modern Didactics: a Textbook for Universities]. Moscow: Urait, 406 p. ISBN: 978-5-534-14199-3. (In Russ.).
16. Korol, A.D. (2023). Monologue of Communication as a Problem of School Atomization: A Hermeneutic View. *Voprosy Filosofii* [Philosophy Questions]. Vol. 10, pp. 27-35, doi: 10.21146/0042-8744-2023-10-27-35 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Smirnov, A.V. (2009). *O podkhode k sravnitel'nomu izucheniyu kul'tur* [On the Approach to the Comparative Study of Cultures]. St. Petersburg: Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences, 132 p. ISBN: 978-5-7621-0495-1. (In Russ.).

*The paper was submitted 02.08.2024
Accepted for publication 29.01.2025*

Курс «Основы российской государственности» в вузах: общественно-политические эффекты в социальных медиа

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-136-157

Бродовская Елена Викторовна – д-р полит. наук, главный научный сотрудник Центра политических исследований, директор Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга, профессор кафедры политологии, ORCID: 0000-0001-5549-8107, brodovskaya@inbox.ru

Тюков Никита Анатольевич – канд. ист. наук, доцент кафедры массовых коммуникаций и медиабизнеса, ORCID: 0000-0002-3916-2205, niktuk@mail.ru

Лукушин Владимир Андреевич – главный специалист Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга, младший научный сотрудник Центра политических исследований, ORCID: 0000-0001-6185-303X, valukushin@fa.ru

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

Никулин Егор Романович – научный консультант, ORCID: 0000-0002-3431-9031, egor.nikulin.98@bk.ru

Автономная некоммерческая организация «Центр общественно-политических проектов и коммуникаций», Москва, Россия

Адрес: 111141, Москва, 1-й Перова Поля пр-д, д. 9, стр. 2

***Аннотация.** В статье представлены результаты исследования информационных потоков в социальных медиа о курсе «Основы российской государственности». Учитывая степень гибридизации медиасферы, а также погружённость студентов в цифровую среду, наиболее полное представление об эффектах реализации курса можно составить, опираясь на цифровые следы, оставленные Интернет-пользователями – студентами, освоившими курс, и другими аудиториями, вовлечёнными в процесс разработки и преподавания дисциплины. Методика исследования является двухступенчатой и включает в себя применение когнитивного картирования контента на тему внедрения курса, а также автоматизированный социально-медийный анализ информационных потоков в 2023–2024 годах. Авторы подвергают анализу содержание контента о курсе позитивной и негативной модальности, смысловое ядро информационного потока, его технологическое обеспечение, а также структуру и интересы вовлечённой аудитории. Информационный поток, формируемый сторонниками курса, доминировал над оппонирующим по всем сетевым параметрам. При этом дискурс позитивного сегмента носит сугубо повествовательный характер и не*

транслирует смысловые концепты курса, что придаёт ему формальный характер и создаёт образ рутинной учебной дисциплины. В попытке избежать «политизированности» и «идеологизированности» образовательные организации фактически выхолащивают смысловое содержание, часто дистанцируются от актуальной общественно-политической повестки. Несмотря на довольно консолидированное содержание позитивного цифрового потока, его важность для информирования ключевых аудиторий отмечается явный дефицит проактивной повестки, дискурсов деятельностного патриотизма, направленности на конвертацию активности обучающихся в позитивные практики. Негативный поток является менее консолидированным и объёмным и зачастую обозначает курс как средство дискредитации российской образовательной системы и государства в целом. Контент такого рода несмотря на немногочисленность является глубоко политизированным и позволяет различным сетевым акторам использовать конкретные университетские кейсы в провокативных целях. На основе полученных результатов исследования авторы рассматривают ключевые направления совершенствования практики и методики преподавания курса.

Ключевые слова: основы российской государственности, российская государственность, высшее образование, образовательная система, образовательная политика, университеты, патриотизм, традиционные российские духовно-нравственные ценности, цивилизационный подход, суверенизация образования, социальные медиа, социально-медийный анализ

Для цитирования: Бродовская Е.В., Тюков Н.А., Лукушин В.А., Никулин Е.Р. Курс «Основы российской государственности» в вузах: общественно-политические эффекты в социальных медиа // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 136–157. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-136-157

Course “Fundamentals of Russian Statehood” in Universities: Socio-Political Effects in Social Media

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-136-157

Elena V. Brodovskaya – Dr. Sci. (Political Science), Chief Researcher at the Center for Political Research, Director of the Institute of Humanitarian Technologies and Social Engineering, Professor of the Department of Political Science, ORCID: 0000-0001-5549-8107, brodovskaya@inbox.ru

Nikita A. Tyukov – Cand. Sci. (Historical Sciences), Associate Professor of the Department of Mass Communications and Media Business, ORCID: 0000-0002-3916-2205, niktuk@mail.ru

Vladimir A. Lukushin – Chief Specialist of the Institute of Humanitarian Technologies and Social Engineering, Junior Researcher of the Center for Political Research, ORCID: 0000-0001-6185-303X, valukushin@fa.ru

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation
Address: 49/2, Leningradsky ave., Moscow, 125167, Russia

Egor R. Nikulin – Scientific Consultant, ORCID: 0000-0002-3431-9031, egor.nikulin.98@bk.ru
ANO “Center for Socio-Political Projects and Communications”, Moscow, Russian Federation
Address: 9, bldg. 2, 1st Perova Polya proyezd, Moscow, 111141, Russia

Abstract. The article presents the results of study of information flows in social media about the course “Fundamentals of Russian Statehood”. Given the degree of hybridization of the media sphere, as well as the involvement of students in the digital environment, the most complete picture of the socio-political effects of the implementation of course can be formed based on the digital traces left by Internet users – students who have mastered this course and other audiences involved in the process of developing and teaching the discipline. The research method is two-stage and includes the use of cognitive content mapping on the topic of course implementation, as well as automated social media analysis of information flows in 2023-2024. The authors analyze the content of the content about the course of positive and negative modality, the semantic core of the information flow, its technological support, as well as the structure and interests of the audience. The information flow formed by the supporters of the course dominated over the opposing one in all network parameters. At the same time, the discourse of the positive segment is purely narrative in nature and does not convey the semantic concepts of the course, which gives it a formal character and creates the image of a routine academic discipline. In an attempt to avoid “politicization” and “ideologizing”, educational organizations actually emasculate the semantic content, often distancing themselves from the current socio-political agenda. Despite the fairly consolidated content of the positive digital flow, its importance for informing key audiences, there is a clear lack of a proactive agenda, discourses of active patriotism, and a focus on converting students’ activity into positive practices. The negative flow is less consolidated and voluminous and often designates the course as a means of discrediting the Russian educational system and the state as a whole. Content of this kind, despite its small number, is deeply politicized and allows various network actors, to use specific university cases for provocative purposes. Based on the results of the study, the authors consider key areas for improving the practice and methodology of teaching the course.

Keywords: fundamentals of Russian statehood, Russian statehood, higher education, educational system, educational policy, universities, patriotism, traditional Russian spiritual and moral values, civilizational approach, sovereignty of education, social media, social media analysis

Cite as: Brodovskaya, E.V., Tyukov, N.A., Lukushin, V.A., Nikulin, E.R. (2025). Course “Fundamentals of Russian Statehood” in Universities: Socio-Political Effects in Social Media. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 34, no. 2, pp. 136-157, doi: 10.31992/0869-3617-2024-34-2-136-157 (In Russ., abstract in Eng.).

Постановка проблемы

Введение курса «Основы российской государственности» в образовательный процесс университетов с сентября 2023 года является знаковым событием, отражающим практические шаги, направленные на суверенизацию национальной системы образования. Ключевая цель суверенизации состоит в построении самодостаточной и передовой системы образования России, мировоззренческим ядром которой являются традиционные российские духовно-нравственные ценности. Суверенизация системы высшего образования на-

прямую связана с масштабом национальной мечты о сбережении народонаселения, развитии человеческого потенциала, со статусом России как мировой державы и уникального государства-цивилизации [1].

Суверенизация национальной образовательной системы происходит в системном ключе, основываясь на новой системе координат, заданной Стратегией национальной безопасности Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 02.07.2021 № 400¹), Основами государственной политики по сохранению и укреплению тради-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 01.01.2025).

ционных российских духовно-нравственных ценностей (утв. Указом Президента РФ от 09.11.2022 № 809²) и национальными целями развития страны (утв. Указом Президента РФ № 309 от 07.05.2024³). Указанные стратегические документы рассматривают образовательную систему в качестве ключевого механизма патриотического воспитания, приобщения молодёжи к традиционным ценностям, формирования гражданина и патриота своей страны [2]. В этой системе координат высшие учебные заведения становятся агентами политической социализации российской молодёжи, принимая активное участие в формировании общероссийской гражданской и государственной идентичности молодых поколений россиян [3; 4].

При этом реализация курса «Основы российской государственности» в практической плоскости характеризуется рядом особенностей. Во-первых, данный курс предельно ориентирован на Россию. По своей сути, дисциплина является современной версией российской истории, а значит все мировые процессы рассматриваются сквозь призму особенностей и интересов российского государства. В российском образовании завершается период заимствования западных теорий, концепций, который содержал значительные угрозы для мировоззренческой безопасности молодёжи [5]. Базовым запросом является переход к национально ориентированному гуманитарному образованию, подразумевающему ориентацию на собственный многовековой опыт, развитие отечественных научных и образовательных школ, отвечающих актуальным требованиям времени [6].

Во-вторых, учебная составляющая данного курса является вторичной по отношению к его мировоззренческим задачам, сопряжённым с укреплением общероссийской граж-

данской идентичности и формированием патриотических установок у студенческой молодёжи. По сути, после изучения данного курса у обучающихся должна сложиться чёткая система координат, позволяющая ответить на ряд ключевых экзистенциальных вопросов: «кто мы?», «откуда мы?», «каковы наши цели?», «как мы их будем достигать?», «куда мы идём?». Курс призван продемонстрировать всеобъемлющий духовно-нравственный и культурный фундамент российской государственности, особенность исторического пути её развития и самобытности политической организации, а также показать взаимосвязь личного достоинства и успеха с общественным прогрессом и политическим развитием Родины [7; 8].

В-третьих, доминанта мировоззренческой составляющей в рассматриваемом курсе делает ограничено пригодной традиционную систему оценивания успешности освоения его материалов. Дисциплина должна целенаправленно сформировать у студентов гражданскую идентичность, патриотические установки, уважение государственным институтам и символам [9; 10]. В связи с этим одним из ключевых вызовов для разработчиков курса, высших учебных заведений и реализующих его преподавателей, является измерение общественно-политических эффектов функционирования данного инструмента государственной образовательной политики в системе высшего образования.

В-четвёртых, учитывая тот факт, что общественно-политические эффекты от практической реализации курса воплощаются, прежде всего, в последствиях влияния действий коллективных акторов (обучающихся) на стабильность политической системы и консолидированность общества, система оценки успешности прохождения курса

² Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.01.2025).

³ Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 01.01.2025).

носит несколько отсроченный характер, её невозможно воплотить в режиме «здесь и сейчас». Первый опыт реализации курса в вузах продемонстрировал широкий набор применяемых практик, подходов, технологий его реализации, а также инструментов оценки студентов [11]. В то же время важной задачей является унификация образовательных практик, соответствующих запросам и ожиданиям целевых групп, а также релевантных специфике и конечным задачам дисциплины [12].

В-пятых, учитывая, в первую очередь, мировоззренческую природу и направленность курса, прямой запрос информации в качестве инструмента оценки успешности его прохождения не даст объективного результата, что требует работы с приоритетными дискурсами гражданственности, патриотизма, легитимности власти, цивилизационного развития государства, исторического прошлого, традиционных российских духовно-нравственных ценностей, суверенитета, общественной консолидации и образа будущего. Российские исследователи отмечают важность оценки степени восприимчивости студентами дисциплины, которая способствует осознанному усвоению ценностей и принципов, лежащих в основе российской государственности [13; 14]

Следовательно, необходимы новые способы и методы непрямого запроса информации, среди которых особое место принадлежит социально-медийной предиктивной аналитике, базирующейся на работе с информационными потоками в современном цифровом пространстве [15]. Под информационном потоком в настоящем исследовании понимается массив Интернет-контента, объединённого общим содержанием, структурными, динамическими и технологическими особенностями, целенаправленное формирование которого обеспечивается благодаря наличию цифровой инфраструктуры и гуманитарных технологий, направленных на конкретные аудитории и социальные группы, с целью их масштабного вовлечения в

цифровые коммуникации и влияния на их ценностные, а также поведенческие особенности [16].

Методология исследования

Наиболее оптимальным способом решения поставленной задачи представляется применение методологических подходов, позволяющих анализировать такие сложные объекты как информационные потоки в социальных медиа. Учитывая степень гибридации медиасферы, а также максимальную вовлечённость современной молодёжи в цифровую среду, наиболее полное представление об общественно-политических эффектах практической реализации курса «Основы российской государственности» можно составить, опираясь на цифровые следы, оставленные пользователями – студентами, освоившими данный курс, и другими аудиториями, вовлечёнными в процесс разработки, преподавания и освоения дисциплины.

Особое внимание необходимо уделять феномену внешнего информационного давления, являющегося производным от актуальных геополитических процессов и усиливающейся международной напряжённости [17]. В текущих условиях студенческая молодёжь является целевой группой информационного воздействия с использованием цифровых технологий [18]. В свою очередь, образовательная система выступает пространством противодействия его негативным эффектам и инструментом обеспечения мировоззренческой безопасности личности, что также следует учитывать при анализе информационных потоков о курсе в социальных медиа.

Таким образом, логика эмпирического поиска в настоящем исследовании подчинена возможностям социально-медийной предиктивной аналитики, опирающейся на следующую группу методологических подходов: сетевой, социально-конструктивистский и когнитивистский подходы. Методология исследования опирается главным образом на сетевой подход. Основные по-

ложения и принципы сетевого подхода позволяют анализировать коммуникации в социально-медийной среде в таких категориях, как гибридизация медиасферы [19], информационный поток [20] и слабые связи [21]. Существенное значение для методологии исследования имеет социальный конструктивизм в дискурсивно-психологической версии [22]. В центре внимания исследователей, развивающих данный подход, находятся вопросы конструирования идентичностей посредством дискурсов в процессе коммуникации [23]. Важным обстоятельством для настоящего исследования является также индикатор скорости распространения, который с точки зрения когнитивного подхода имеет ряд отличительных характеристик, к которым относятся когнитивная ригидность (неспособность изменить картину мира в личном восприятии) и когнитивная неопределённость в отношении получаемой информации от средств массовой информации или от лидеров мнений [24]. Когнитивные исследования получили своё продолжение в концепции психологического таргетирования, которая предполагает влияние на поведение больших групп людей посредством адаптации цифровой информации к психологическим потребностям целевой аудитории [25].

Методы и инструменты исследования

Методика исследования является двухступенчатой и включает в себя последовательное применение когнитивного картирования контента на тему внедрения курса «Основы российской государственности» в учебный процесс университетов, размещённого в российском сегменте новых медиа, а также автоматизированный социально-медийный анализ соответствующих информационных потоков.

Когнитивное картирование является разновидностью контент-аналитических методик, сочетающая эвристику количественного и качественного подходов к анализу текстов по единой группе показателей и индикаторов. Когнитивное картирование контента

реализовано на основе выделения двух сегментов информационных потоков, отражающих позитивные и негативные общественно-политические эффекты практической реализации курса в цифровом пространстве. Источниками материалов, отражающих позитивные общественно-политические эффекты реализации курса выступили цифровые сообщества и аккаунты профильных органов государственной власти, официальные страницы ведущих университетов, в том числе правительственных вузов, а также федеральных университетов в регионах, тематические сообщества, посвящённые реализации государственной научно-образовательной политики, а также страницы государственных и общественных проектов в системе высшего образования. Источниками материалов, отражающих негативные общественно-политические эффекты практической реализации курса выступили оппозиционные медиа, в том числе молодёжные и студенческие, а также иные информационные ресурсы, репрезентирующие тематические материалы по научно-образовательной политике. Выборочная совокупность составила 600 публикаций с равной представленностью обоих сегментов. Глубина анализа составила 16 месяцев (01.09.2023–31.12.2024). Обработка собранного массива данных проведена посредством пакета статистической обработки данных *IBM SPSS Statistics*.

На этапе когнитивного картирования также реализован сбор лингвистических маркеров – единиц анализа для следующего этапа работы – социально-медийного анализа, включающего проведение автоматизированного мониторинга социальных медиа и аккумуляцию больших массивов цифровых данных для последующей обработки и интерпретации. Инструментом сбора и обработки данных выступил сервис *Brand Analytics*. В ходе мониторинга сформирована база данных информационного потока весом 32 тысячи релевантных сообщений, опубликованных в период 01.11.2023–01.12.2024, проанализированная по следующим ключе-

вым сетевым параметрам: вес (динамический показатель, отражающий количество релевантных сообщений); охват (динамический показатель, отражающий количество просмотров релевантных сообщений); вовлечённость (динамический показатель, отражающий количество реакций на релевантные сообщения); авторы (динамический показатель, отражающий количество включённых в информационный поток продуцентов). Релевантный информационный поток был также проанализирован по его типу (пост, репост, комментарий), сетевой площадке, на которой контент транслировался, и типу продуцента (личный профиль или сообщество). Особый исследовательский интерес представляли семантические особенности релевантного цифрового потока, определяемые по количественному принципу (частоте использования авторами тех или иных семантических единиц). Ключевым параметром анализа релевантного информационного потока, сопрягаемым с описанными выше параметрами, была его тематическая специфика, фиксируемая в рамках «ручного» анализа.

Результаты исследования

В структуре информационного потока в социальных медиа, отражающего позитивные эффекты реализации курса «Основы российской государственности», выделяются по меньшей мере две нарративные группы, то есть содержательные и аргументационные линии, объясняющие широкой аудитории первопричины внедрения учебного курса и определяющие его общественную и политическую значимость (Табл. 1). Первая из них является доминирующей в тематических публикациях, связывается больше с самой практикой реализации учебной дисциплины, чем с объяснением логики её внедрения, апеллирует скорее к профессионализму образовательных учреждений и преподавательского состава, прошедшего необходимую подготовку (24,2%), а также к высокому уровню методического аппарата курса, в разработке которого принима-

ют участие преподаватели и учёные со всей страны (18,6%) и который, помимо прочего, является современным и адаптированным для различных направлений подготовки студентов (10,3%). Значительно менее представленными в структуре проанализированного контента являются нарративы, содержащие объяснение стратегических задач курса для государства и общества. В частности, на упоминание учебного курса как необходимого инструмента обеспечения мировоззренческой безопасности российской молодёжи в условиях гибридного противостояния России с западными странами приходится только 12,8% контента. В то же время апеллирование к государственному и общественному интересу, а также взаимной выгоды от внедрения в образовательный процесс высшей школы подобной дисциплины, встречается только в 7,6% проанализированных материалов.

Нарративы второй группы наиболее репрезентированы на федеральном уровне в общероссийской повестке, в то время как на региональном и локальном уровнях практически не используются. Текущая ситуация представляется довольно рискованной, поскольку предусматривает сознательное замалчивание в социальных медиа замысла курса, основной причины его внедрения в образовательный процесс для студентов всех направлений подготовки, особенно на уровнях, наиболее приближенных к целевой аудитории (региональном, локальном). Замечено, что информационные потоки на данных уровнях, генерируемых и управляемых преимущественно крупнейшими региональными университетами, а также органами исполнительной власти субъектов, в значительной степени деполитизированы, что выводит материалы, посвящённые курсу, за текущий общественно-политический и геополитический контекст. Указанные обстоятельства способствуют формированию у массовой аудитории иллюзии бесцельности данного проекта, мнения о дублировании курсом других гуманитарных дисциплин, в

Таблица 1

Базовые нарративы по отношению к курсу и его практической реализации в информационном потоке, отражающем позитивные общественно-политические эффекты

Table 1

Basic narratives in relation to the course and its practical implementation in the digital content reflecting positive socio-political effects

Базовые нарративы	Представленность, %
Курс ОРГ – необходимый инструмент обеспечения мировоззренческой безопасности российской молодёжи в условиях гибридной войны со странами «коллективного Запада»	12,8
Курс ОРГ – общественно-одобряемый государственный проект, находящий поддержку со стороны общественности, педагогов и студентов	7,6
Курс ОРГ интересный и познавательный, преподаётся адаптировано для каждой специальности (направления подготовки)	10,3
Курс ОРГ профессиональный и современный, преподаётся профессионалами, прошедшими необходимую переподготовку по единой программе	24,2
Курс ОРГ методически обеспеченный, оснащён всем необходимым методическим аппаратом, в разработке которого принимают участие преподаватели и учёные со всей страны	18,6
Другое	26,5

том числе истории, философии, права, политологии и других, многие из которых также являются обязательными для студентов различных специальностей.

В структуре информационного потока, отражающего негативные эффекты реализации курса, можно выделить схожую логику выделения основных аргументационных линий. Первая и наиболее доминирующая из них подразумевает активное внедрение курса в текущий геополитический контекст, который в полной мере затмевает образовательную компоненту (Табл. 2). В первую очередь это нарратив о курсе как практическом инструменте «государственной пропаганды» и «промывки мозгов» российской молодёжи (36,7%). В состав данного нарратива включены также темы, связанные с переписыванием истории, продуцированием исторических и политических фейков в рамках данного учебного курса, поскольку в общем виде указанные материалы представляют курс как средство государственного воздействия на общественное сознание молодых граждан, а также средство манипулирования и запугивания. С учётом значительной представленности в отдельный блок выделен

нарратив о милитаризации молодёжи и подготовке её к «большой войне», фиксируемый наиболее часто в ранних публикациях о курсе (24,4%). Тематика таких материалов характеризуется прямым апеллированием к многочисленным событиям специальной военной операции и частичной мобилизации россиян. Вторая смысловая линия является значительно менее репрезентированной в информационных потоках и включает в себя темы сознательного игнорирования студенческой молодёжью курса в силу отсутствия личной заинтересованности или политической поддержки (7,5%), слабой адаптированности курса к различным категориям российской молодёжи, их запросам, интересам и профессиональной специфике (5,6%), слабости методического аппарата, разрозненности, отсутствия учебников и пособий, а также профессиональных преподавателей (5,3%). При этом указанные нарративы являются менее идеологизированными, носят подкрепляющий характер и не составляют значимую долю контента.

Данные материалы отличаются более равномерным распределением базовых нарративов в зависимости от уровня информа-

Таблица 2

Базовые нарративы по отношению к курсу и его практической реализации в цифровых документах, отражающих негативные общественно-политические эффекты

Table 2

Basic narratives in relation to the course and its practical implementation in the digital content reflecting negative socio-political effects

Базовые нарративы	Представленность, %
Курс ОРГ – элемент государственной пропаганды и «промывки мозгов» молодёжи, продуцирования фейков и переписывания истории	36,7
Курс ОРГ необходим для милитаризации молодёжи и их подготовки к войне, он наполнен языком ненависти и вражды	24,4
Курс ОРГ не находит поддержки среди молодёжи, педагогов и родителей, сознательно игнорируется ими	7,5
Курс ОРГ не современный, находится в отрыве от молодёжи, реальной повестки и не адаптирован к разным категориям студентов, в том числе их направлениям подготовки	5,6
Курс ОРГ отличается методической слабостью, разрозненностью, отсутствием учебников и пособий, а также профессиональных преподавателей	5,3
Другое	20,5

ционной повестки. В рамках общегосударственной повестки контент представляется более политизированным, в то время как на региональном и особенно локальном уровнях чаще встречаются материалы, обращённые к насущным проблемам обеспечения курса, далёким от актуальных общественно-политических событий. Следует отметить, что на региональном уровне фиксируется вдвое больше материалов, не причисленных ни к одной из рассмотренных смысловых линий, на локальном уровне – втрое больше таких публикаций. Как правило, к ним относятся конкретные университетские кейсы, персональные мнения, жалобы или открытые позиции студентов, преподавателей или руководства вузов. Во многом этот информационный сегмент является узким и не привлекающим внимания широкой аудитории социальных медиа, значительно отличающийся как содержательно, так и с технологической стороны от негативного информационного потока по отношению к курсу в целом. Указанные региональные и локальные информационные потоки можно считать изолированными, содержащими в себе скрытое социальное недовольство.

С точки зрения формируемых и закрепляемых у аудитории ценностных ориен-

таций в исследуемых информационных потоках следует обратить внимание на явную диспропорцию между коллективистскими и индивидуалистскими ценностями: жизни, справедливости, крепкой семьи, сильного государства, с одной стороны, доминирующими в материалах позитивного толка, а также личной свободы и самореализации, доминирующими в материалах негативного толка (Рис 1). Позитивный информационный поток репрезентирует традиционные российские духовно-нравственные ценности, преимущественно коллективистские начала, основной ценностной доминантой в нём является сильное государство, страна и общество, в то время как негативный информационный поток в полной мере является индивидуалистским, основывающимся на ценностях отсутствия границ и рамок, личного комфорта, свободы творчества и самовыражения. Подобная ситуация наглядно демонстрирует, что в основу смысловых противоречий в исследуемых информационных потоках заложено не коллективное отношение к образовательному курсу как к таковому, а существенный ценностный разрыв и принципиально различающиеся «картины мира» у государственных и общественных акторов с одной стороны и антагонистиче-



Рис. 1. Формируемые у аудитории ценностные ориентации в цифровых материалах о курсе различной модальности, %

Fig. 1. Value orientations formed in the audience in digital content about the course of different modalities, %

ских к ним сетевых акторов с другой. Таким образом, образовательный курс является лишь объектом ценностного противоборства и конкуренции различных существующих на сегодняшний день проектов и образов будущего государства и общества.

В структуре информационных потоков позитивного толка, формируемых преимущественно университетами, выделены несколько групп политических дискурсов, имеющих важное значение для настоящего исследования: дискурсы гражданственности, дискурсы патриотизма, дискурсы России как государства-цивилизации, дискурсы исторического прошлого, дискурсы традиционных российских духовно-нравственных ценностей, дискурсы специальной военной операции. С точки зрения гражданственности основной упор в проанализированных материалах сделан на развитие активной гражданской позиции студентов в ходе освоения курса (21%) и формирование установок гражданственности среди студенческой молодёжи (16%). Крайне ограниченное число материалов посвящено укоренению гражданской и государственной идентичности, а сама категория иден-

тичности практически не используется в публикуемых материалах (8%). Кроме того, более чем в половине проанализированных материалов дискурсы гражданственности не встречаются вовсе.

Аналогичную характеристику можно предоставить дискурсам цивилизационного развития и традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Их представленность в указанных материалах является минимальной. В тех публикациях, которые их репрезентируют, они представляются как сугубо теоретизирование и далёкие от реальной практики категории, несущие скорее философский, чем прикладной смысл. В проанализированных материалах не затрагиваются такие важные компоненты курса как представление России в её непрерывном цивилизационном измерении, ключевые константы российской цивилизации, процесс формирования и укрепления духовно-нравственных ценностей как основа преподавания курса, а также как его задача и ожидаемый результат. Зачастую традиционные ценности представлены исключительно как общий фон для информационного материала.

Таблица 3

Направленность конверсионного потенциала сообщений в цифровом контенте, отражающем позитивные общественно-политические эффекты

Table 3

Direction of conversion potential of messages in digital content reflecting positive socio-political effects

Формируемый тип активности	Представленность, %
Участие в деятельности военно-патриотических организаций/проектов различной направленности	12,7
Участие в культурных мероприятиях различной направленности	7,1
Участие в научной, научно-образовательной, исследовательской работе	10,3
Участие в информировании, блогерская и публицистская активность	21,4
Участие в волонёрской деятельности, добровольческая и гуманитарная активность	18,0
Другой тип активности / Не формируется	30,5

С большей частотой представлены в проанализированных материалах дискурсы исторического прошлого. Помимо важности исторического просвещения в рамках преподавания курса (21%), обращается внимание также на бесшовность и монолитность российской истории как условие преподавания курса (11%), а также на важность борьбы с историческими фальсификациями и внешним вмешательством в отечественную историю (9%). Важное место в информационных материалах позитивного толка занимают дискурсы специальной военной операции, которые, хотя и отличаются редкими упоминаниями, обладают наибольшим потенциалом воздействия на аудиторию, поскольку привязаны к актуальным контекстам и задачам обеспечения мировоззренческой безопасности и патриотического воспитания молодёжи.

Патриотические дискурсы находят ещё большую распространённость. В частности, в 32% материалов фиксируется дискурс формирования установок патриотизма в рамках курса, ещё в 16% – материалов нацеленность на формирование патриотичной личности как на одну из задач учебного курса. Однако вопросам деятельностного патриотизма, то есть патриотизма, отражённого в жизненных ценностях и непосредственно проявляющего себя в наиболее важных сферах деятельности студентов, посвя-

щено минимальное число материалов (6%). К таковым можно отнести аспекты популяризации военной службы, военно-патриотического воспитания молодёжи, волонёрской и добровольческой деятельности, а также иных форм общественно значимой активности. Указанное обстоятельство снижает проактивный компонент в продвижении курса и его отражение в общественном мнении как практико-ориентированного и направленного на решение приоритетных для государства и общества задач. Категория патриотизма в контексте учебного курса репрезентируется в социальных медиа исключительно на словах, но не подкрепляется реальной практикой. Важно отметить факт существенного снижения представленности дискурсов патриотизма и гражданственности в материалах регионального и локального уровней, в том числе в информационных потоках региональных университетов (федеральных, опорных вузов). При этом важным технологическим компонентом любого информационного потока является его конверсионный потенциал, то есть способность контента формировать установку на активное действие, а также задавать его направленность (Табл. 3). Среди наиболее распространённых типов формируемой активности в материалах позитивного толка можно выделить: участие в информировании других пользователей, блогерскую и публицисти-

ческую деятельность (21,4%), участие в волонтерской деятельности, добровольческой и гуманитарной активности (18,0%), участие в деятельности военно-патриотических организаций и проектов (12,7%).

На основании собранных маркеров в исследуемый период выявлен информационный поток о курсе «Основы российской государственности» весом 32,1 тысяча публикаций с охватом 17,8 миллионов просмотров и вовлечённостью 0,4 миллиона реакций. Контент продуцировали 10,9 тысяч авторов на потенциальную аудиторию 346 миллионов Интернет-пользователей. Ключевыми сетевыми площадками трансляции релевантного контента являлись российские социальные сети и мессенджеры: в «Одноклассниках» было размещено авторами и пользователями 52% потока, во «ВКонтакте» – 21%, в «Телеграме» – 10%. Оставшиеся 17% сообщений транслировались либо на иных сетевых платформах, либо в разнообразных онлайн-СМИ. Позитивный контент по отношению к курсу доминировал над контентом, который транслировался его критиками как по общей представленности (59% сообщений носили позитивный характер, 41% – негативный), так и по охвату (56% просмотров и 44% просмотров, соответственно), количеству авторов (78% авторов – сторонники курса ОРГ, 22% авторов – его критики) и вовлечённости пользователей (на контент сторонников ОРГ приходится 61% пользовательских реакций, на контент его критиков – 39%). При этом около половины пользователей – критиков курса транслировали сообщения, не являющиеся однозначно негативными: критикуя некоторые аспекты курса, они одобряли сам факт его внедрение в вузах.

Сторонники курса акцентировали внимание аудитории на трёх основных темах: 1) патриотическая направленность курса, воспитание студентов на основе традиционных ценностей и национально-государственной идентичности; 2) высокий уровень профессионализма преподавателей, проработанность методических основ курса и его

адаптивность под различные направления подготовки студентов; 3) запрос со стороны общества на подобный курс и его поддержка населением. Ключевой темой позитивной повестки являлся патриотический и воспитательный характер курса ОРГ: контент о нём транслировали 59% всех авторов, которые сформировали 50% контента всей анализируемой повестки с охватом и вовлечённостью 39% и 54% соответственно (Рис. 2).

Критики курса также акцентировали внимание на нескольких основных темах: 1) «антинаучность» курса, объединяющая преимущественно левый политический дискурс, включающий тезисы о несостоятельности цивилизационного подхода, высоком уровне политизации материалов и его «антиисторизм»; 2) обязательность и формализм курса («как в Советском Союзе», «обязаловка для студентов»), эклектичность и фрагментарность учебно-методических материалов и его слабая интеграция со школьной программой; 3) «пропаганда» курса, концентрирующаяся на либеральном дискурсе, транслируемом преимущественно внешними сетевыми акторами и включающая тезисы об избыточном государственном влиянии, распространении среди студенческой молодёжи идей милитаризма и сознания «осаждённой крепости». Ключевой темой негативного сегмента являлся тезис об «антинаучном» характере курса ОРГ: контент о нём транслировали 11% всех авторов, которые сформировали 36% контента всей анализируемой повестки с охватом и вовлечённостью 17% и 8% соответственно (Рис. 2).

Несмотря на невысокие весовые показатели однозначно негативных тем, отмечалось их постоянное присутствие в инфополе, а оппонирующий им позитивный поток носил, скорее, пиковый характер. Данное обстоятельство объясняется оперативным реагированием критиков курса, в том числе ярко представленных внутри данного сегмента оппозиционных политических акторов и внешних сетевых игроков на конкретные случаи в образовательных учреж-

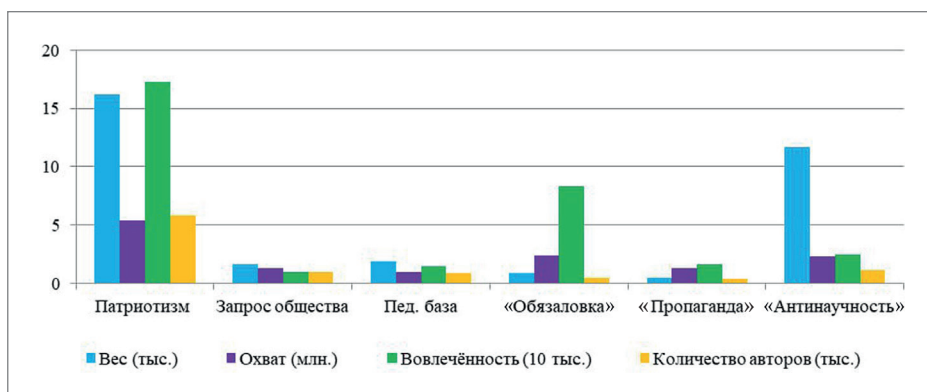


Рис. 2. Сетевые показатели тем исследуемого информационного потока различной модальности, %

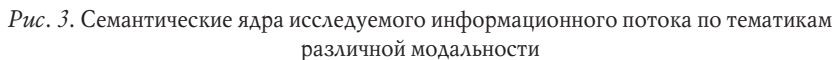
Fig. 2. Network indicators of topics of the studied information flow of different modalities, %

дениях. Например, одним из крупнейших событий-триггеров, которое вызвало интерес со стороны как авторского сообщества, так и массовой аудитории, стала новость об изучении песни исполнителя SHAMAN в одном из челябинских вузов на занятии по «Основам российской государственности». Событие стало основой преимущественно для контента критиков, высмеивающих в данном контексте всю дисциплину. Подобная ситуация не является редкой для информационного потока, а случаи многократного дублирования контента, посвящённого отдельным случаям в целях содержательной деконструкции курса, его негативизации, то есть формировании явного негативного отношения в сознании массовой аудитории, встречаются в информационных потоках, особенно на региональном и локальном уровнях. В то же время именно такие случаи являются точкой приложения усилий со стороны образовательных учреждений и профильных органов государственной власти как наиболее кризисные по отношению к информированию населения о курсе, его методиках и практических результатах.

Семантическое ядро позитивного потока характеризуется высокой степенью включённости в контекст повестки – преобладают слова, связанные с общей тематической

спецификой (Рис. 3). Отсутствие глаголов и прилагательных свидетельствовало о преимущественно повествовательном типе контента. Семантика выявленных тем значительно не отличалась друг от друга: 10 слов с наибольшей частотой упоминания в каждой теме не отличались друг от друга более чем на 3 единицы. Слова – концепты тезиса о патриотичности курса («воспитание», «патриотизм»), о запросе на него (преобладал запрос со стороны экспертного сообщества, акцентирующий внимание на формировании идентичности («эксперт», «идентичность»)) и качественно проработанной педагогической и методической базе курса («методика», «программа», «преподаватель»). В негативном блоке слова-концепты, отражающие специфику смыслового содержания темы, встречались крайне редко, однако поток об обязательном и «пропагандистском» характере курса был сосредоточен на политическом руководстве страны, а критика дисциплины с научной точки зрения – на ключевых авторах и разработчиках курса.

Содержательно анализируемая повестка состояла преимущественно из контента о проводимых мероприятиях по теме курса, информацию о которых транслировали 85% от общего количества авторов, сформировавшие поток 87% от общего веса, 56% от



общего охвата и 77% от общей вовлечённости информационного поля, связанного с курсом ОРГ. Половину этого сегмента занимала информация о круглых столах (49%). Также актуальными для авторов были лекции (11%), посещения музеев и выставок, конференции (по 9%). Высоким уровнем охвата характеризовался контент о лекциях, конференциях и посещениях студентами музеев и выставок. Лекции были крайне актуальны для пользователей: на 11% веса сегмента о мероприятиях приходилось 23% его вовлечённости. Конференции, дискуссии и дебаты также вызывали интерес пользователей: 9 и 6% сообщений сегмента соответственно характеризовались 15% его реакций каждый. Для авторского сообщества наибольший интерес представляли круглые столы (26% авторов сегмента транслировали контент о них) и лекции (о них транслировали контент 16% авторов сегмента), а также встречи с приглашёнными гостями и профильные конференции, о которых транслировали контент по 12% авторов сегмента

Наибольшей активностью в сети характеризовались авторы – сторонники внедрения курса из Республики Адыгея (21% от общего веса сегмента), Москвы (13%), Пензенской области (5%), Свердловской области, (3%), Московской области (3%), Санкт-Петербурга (3%), Краснодарского края (2%), Челябинской области (2%), Кемеровской области (2%) и Республики Башкортостан (2%). В сегменте критики внедрения курса региональная принадлежность авторов контента распределяется следующим образом: Москва (18% от общего веса сегмента), Республика Адыгея (10%), Санкт-Петербург (9%), Московская область (3%), Свердловская область (3%), Новосибирская область (2%), Пермский край (3%), Республика Татарстан (2%), Ростовская область (2%) и Кемеров-

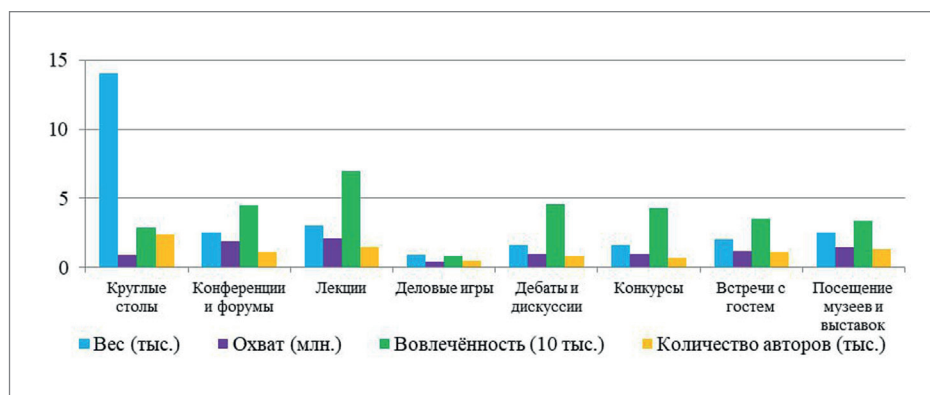


Рис. 4. Сетевые показатели типов мероприятий в рамках исследуемого информационного потока

Fig. 4. Network indicators of types of events within the studied information flow

ская область (2%). Значительное пересечение регионов – лидеров по количеству включённых в повестку авторов свидетельствует о формировании сетевой дискуссии вокруг курса как среди его сторонников, так и среди противников в конкретной группе регионов (Рис. 5). Повышенная активность авторов данных региональных сегментов требует в дальнейшем более пристального рассмотрения практики внедрения курса в указанных сегментах одновременно с точки зрения наилучших практик и проблемных зон, которые привлекают внимание аудитории социальных медиа.

Сетевые интересы вовлечённой аудитории позволяют точнее портретировать авторов и пользователей, активно участвующих в дискуссии вокруг курса. Ниже представлены наиболее интересные цифровые сообщества для вовлечённых в выявленный спектр тем (Рис. 6). Разные типы тем отмечены на рисунке разными цветами: вовлечённые в патриотический контент – фиолетовый цвет, тема общественного запроса на курс – синий, тема качественной проработки педагогической и методической базы курса ОРГ – зелёный, тема принуждения к курсу ОРГ – жёлтый, тема «пропаганды» – оранжевый, тема «антинаучности» курса ОРГ – голубой. Высокий уровень тематической гомогенности аудитории характерен для

вовлечённых в контент, связанный с тезисом о «пропагандистском» характере курса ОРГ (6 из 10 сообществ актуальны для 10% и более вовлечённых в эту тему пользователей) и об «антинаучном» характере курса ОРГ (1 из 10 сообществ актуально для 10% и более вовлечённых в эту тему пользователей). В остальных темах гомогенность вовлечённых пользователей значительно ниже. Среди пользователей, вовлечённых в патриотический контент, высок уровень интереса к информационному полю государственных, развлекательных и патриотических сообществ, формирующих официальное дискурсивное поле курса. Среди пользователей, вовлечённых в критический контент, высок уровень интереса к информационному полю оппозиционных, политико-развлекательных, научно-популярных сообществ. Среди политических сообществ также преобладали цифровые авторы, транслирующие «левую повестку». Таким образом, можно утверждать, что складываются сетевые сегменты Интернет-пользователей: поддерживающих курс, состоящих из лоялистских пользователей, активно вовлечённых в государственную информационную повестку в социальных медиа и в прогосударственную проектную деятельность, в том числе в системе образования и молодёжной политики, а также более чёткого и гомогенного сегмента,

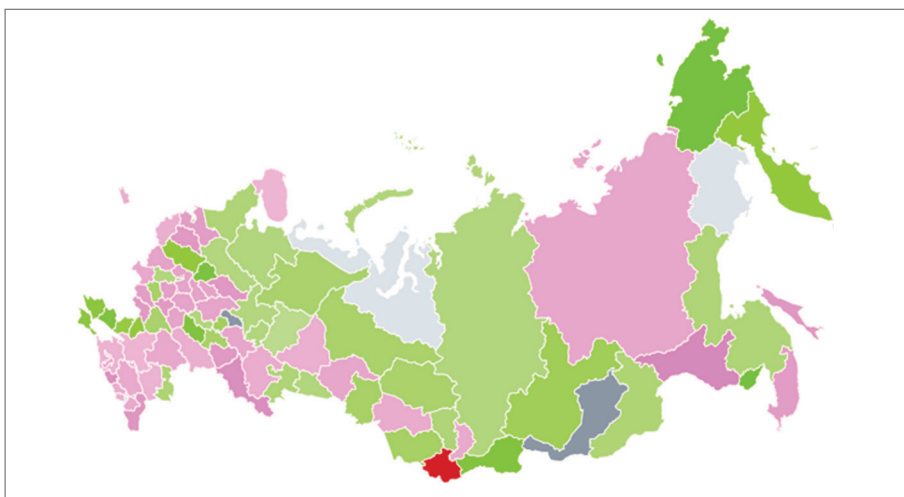


Рис. 5. Региональная принадлежность авторов сетевого контента различной модальности

Fig. 5. Regional affiliation of authors of online content about the course of various modalities

Примечание: зелёный цвет – преобладание позитивной модальности, красный – негативной модальности, серый – не определяется.

Note: green colour – predominance of positive modality, red – negative modality, gray – not determined.

состоящего из пользователей, критикующих курс, которые придерживаются преимущественно оппозиционных взглядов либерального или условно «левого» толка, интересующихся наукой, инновациями и актуальной общественно-политической повесткой.

Обсуждение и заключение

По результатам проведённого эмпирического исследования можно сформулировать ряд выводов о ключевых характеристиках информационных потоков о курсе «Основы российской государственности» в социальных медиа и общественно-политических эффектах реализации курса в целом. Информационный поток в социальных медиа, формируемый сторонниками курса, доминировал над оппонирующим по всем ключевым сетевым параметрам (весу, охвату, вовлечённости и количеству авторов). В целом дискурс позитивного информационного потока является скорее повествовательным, чем транслирующим ключевые смысловые концепты курса. Проанализированный контент направляет внимание аудитории в ос-

новном на сам образовательный процесс, учебные составляющие курса, что придаёт ему формальный характер и создаёт курсу образ рутинной учебной дисциплины. Следует отметить, что ярко выраженная семантическая дифференциация выявленных тем о курсе по результатам исследования не прослеживалась. В попытке избежать «политизированности» и «идеологизированности» образовательные организации фактически выхолащивают смысловое содержание, часто дистанцируются от актуальной общественно-политической и геополитической повестки. При этом студенчество и преподаватели уделяют смыслам и практикам значительно больше внимания. Несмотря на довольно консолидированное содержание позитивного цифрового потока, его важность для информирования ключевых аудиторий нельзя не отметить явный дефицит проактивной повестки, дискурсов деятельностного патриотизма, направленности на конвертацию активности аудитории, в первую очередь молодёжи и студенчества, в позитивные общественные и политические практики.

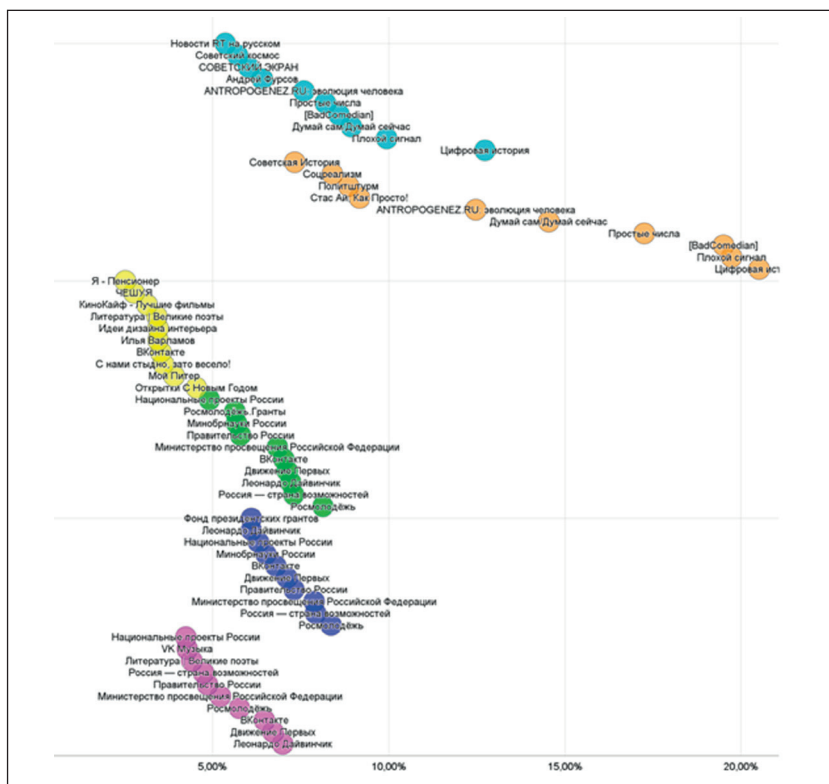


Рис. 6. Интересы пользователей, вовлечённых в контент тем анализируемой повестки (по релевантным цифровым сообществам)

Fig. 6. Interests of users involved in the content of the topics of the analyzed agenda (by relevant digital communities)

Такие категории как гражданственность, традиционные ценности, цивилизационные основания государства, историческое самосознание и историческое прошлое являются пока довольно теоретизированными, представляются в философском ключе, а не как реальные практические средства курса.

Негативный информационный поток является менее консолидированным и объёмным и зачастую обозначает дисциплину как средство дискредитации российской образовательной системы и государства в целом. Внимание аудитории сосредотачивается не на образовательном процессе, а на политических составляющих его реализации. Контент такого рода несмотря на немногочисленность является глубоко политизированным и позволяет различным сетевым акторам

использовать отдельные ситуации, конкретные университетские кейсы в провокативных целях, привлекая внимание массовой аудитории. Данное обстоятельство отрицательным образом влияет на общественное восприятие курса и формирует соответствующие риски для национальной системы высшего образования. При этом значительная доля потока, формируемого критиками курса ОРГ, не носила однозначно негативного характера: авторы большинства сообщений, посвящённых «антинаучности» и «антиисторизму» курса, позитивно оценивали сам факт его введения в целях воспитания молодёжи. Фактор стратегической важности, политической необходимости курса требует значительного усиления и поддержки в информационном пространстве со стороны вузов, органов го-

сударственной власти и профильных институтов гражданского общества, поскольку находит поддержку со стороны значительной части участников образовательного процесса и населения в целом. Мировоззренческая составляющая курса и его место в государственной политике по суверенизации образовательной системы должны находиться в центре внимания университетов как ключевых субъектов информационных потоков о данной дисциплине.

На основании результатов исследования можно утверждать, что перспективные формы реализации курса «Основы российской государственности» напрямую связаны с внедрением проактивного элемента, предусматривающего активное вовлечение студентов в образовательный процесс и конвертацию их активности в реальные практики, мотивирующие к различным формам деятельности. Например, наиболее высокий интерес в информационном пространстве среди целевой аудитории курса вызывают конкретные мероприятия, посещения музеев и выставок, круглые столы и конференции, предусматривающие выражение собственной позиции, обмен мнениями, дискуссии, презентации исследований и другие формы образовательной, научной и культурной коммуникации. Помимо этого, продуктивным может являться проведение активных практических занятий не только после лекционных, носящих теоретический характер, но и в течение всего курса. Имеется в виду составление учебного плана дисциплины таким образом, чтобы проведение практических занятий, которым отводится большее количество учебных часов, было разнообразным, информативным, активным, включающих всех студентов в обсуждение основных проблем и вопросов.

При этом «сухое» следование универсальным образовательным планам не представляется результативным для выполнения конечных задач дисциплины, включающих формирование установок деятельностного патриотизма и общегосударственной

идентичности, укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры исторической памяти, гражданского и правового сознания. В этом случае игнорирование интересов различных аудиторий, их особенностей, интегративных форм взаимодействия с обучающимися не приведёт к успешному освоению дисциплины на уровне понимания смыслового и содержательного концепта. В практике реализации курса необходимо перейти к учёту интересов его целевой аудитории – студенческой молодёжи, которая по результатам проведённого исследования является довольно гетерогенной, в том числе среди сложившегося сегмента однозначных сторонников курса. Перспективной является практика по вовлечению лидеров общественного мнения, которые пользуются авторитетом среди молодёжи, вызывают уважение своими поступками и своим примером демонстрируют патриотическое отношение к стране, уважение к её культуре, истории и ценностям. Это характерно и для коммуникативной части образовательного процесса, связанной с использованием современных технологий, инструментов и конкретных педагогических методик. Подобная деятельность требует творческого, креативного подхода преподавателей к проведению занятий и организации коммуникации со студентами, а также более внимательного отношения к практикам преподавания курса со стороны образовательных организаций.

Литература

1. Багдасарян В.Э. Концепция государства-цивилизации: проблемы методологии и политической реализации // Среднерусский вестник общественных наук. 2022. Т. 17. № 6. С. 15–29. DOI: 10.22394/2071-2367-2022-17-6-15-29
2. Гуркина Н.К. Ушинский и советская школа (из исторического опыта создания отечественной системы образования) // Управленческое консультирование. 2023. № 11 (179). С. 122–131. DOI: 10.22394/1726-1139-2023-11-122-131

3. Парма Р.В. Продвижение патриотической повестки в социальных медиа среди российской студенческой молодёжи // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 44–67. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-44-67
4. Лукушин В.А., Кравчук И.Д. Патриотическая повестка в информационных потоках российских вузов: ключевые направления повышения эффективности // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. № 13 (6). С. 15–21. DOI: 10.26794/2226-7867-2023-13-6-15-21
5. Склярова Н.Ю., Бродовская Е.В. Суверенизация национальной системы образования и воспитания в оценках молодёжи, обучающейся в педагогических ссузах и вузах РФ // Власть. 2023. № 2. С. 9–14. DOI: 10.31171/vlast.v31i2.9516
6. Зязкина Р.А. Готовность российского студента к профессиональному служению: от действительного к желаемому // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 73–88. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-73-88
7. Шайсултанова Э.И. Цивилизационные основы российской государственности // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. 2024. № 1 (53). С. 34–44. EDN: HCHHRL.
8. Медведев Н.П. Основы российской государственности: к вопросу об использовании некоторых актуальных научных публикаций при формировании учебного курса // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2024. Т. 14. № 4 (109). С. 1372–1377. DOI: 10.35775/PSI.2024.109.4.039
9. Борзова Т.А. Дисциплина «Основы российской государственности» как базовый воспитательный потенциал образовательного процесса современной высшей школы // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). С. 42–45. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-42-45
10. Гуляев А.А. Значимость новой дисциплины «Основы Российской государственности» в вузах // Власть. 2023. Т. 31. № 5. С. 100–103. DOI: 10.31171/vlast.v31i5.9785
11. Шинкевич В.Е. Опыт преподавания курса «Основы российской государственности» в контексте формирования патриотизма у обучающихся высшей школы // Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии. 2024. № 53. С. 1–10. EDN: IEZSOO.
12. Zubov B.B. Идеинные основы преподавания курса «Основы российской государственности» в высших учебных заведениях // Власть. 2024. Т. 32. № 6. С. 90–95. DOI: 10.24412/2071-5358-2024-6-90-95
13. Галимуллина Н.М., Вагаева О.А. Внедрение дисциплины «Основы российской государственности» в образовательный процесс высшей школы: восприятие обучающимися и методика преподавания // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 4. С. 235–250. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11054
14. Вилкова А.А. Теоретико-методологические основания изучения процесса восприятия студенческой молодёжью мировоззренческих курсов вузов (на примере курса «Основы российской государственности») // Общество: политика, экономика, право. 2024. № 3 (128). С. 87–93. DOI: 10.24158/rep.2024.3.9
15. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Карзубов Д.Н., Синяков А.В. Развитие методологии и методики интеллектуального поиска цифровых маркеров политических процессов в социальных медиа // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2017. № 5 (141). С. 79–104. DOI: 10.14515/monitoring.2017.5.06
16. Домбровская А.Ю., Огнев А.С. Субъектно-деятельностный подход к типологизации гуманитарных технологий как инструментальной основы воздействия на общественное сознание // Власть. 2024. Т. 32. № 5. С. 37–42. DOI: 10.24412/2071-5358-2024-5-37-42
17. Володенков С.В. Информационное вмешательство как феномен деятельности субъектов современной международной политики // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2020. № 3. С. 148–160. DOI: 10.15688/jvolsu4.2020.3.13
18. Лукушин В.А. Внешнее информационное давление на российскую молодёжь как инструмент глобального противоборства // Общественные науки и современность. 2023. № 3. С. 68–82. DOI: 10.31857/S086904992303005X
19. Castells M. The Rise of the Network Society (The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume 1). Hoboken: Blackwell. 2000. 594 p. URL: https://deterritorialinvestigations.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/manuel_castells_the_rise_of_the_network_societybookfi-org.pdf (дата обращения: 01.01.2025).

20. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. New York: McGraw-Hill. 1964. 318 p. URL: <https://designopendata.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/understanding-media-mcluhan.pdf> (дата обращения: 01.01.2025).
 21. Granovetter M. The Strength of Weak Ties // American Journal of Sociology. 1973. Vol. 78. No. 6. P. 1360–1380. DOI: 10.1086/225469
 22. Harre R. The Second Cognitive Revolution. In: After Cognitivism (Ed. K. Leidlmair). Dordrecht: Springer. 2009. P. 181–187. DOI: 10.1007/978-1-4020-9992-2_11
 23. Potter J., Margaret W. Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behavior. London: Sage. 1987. 256 p. URL: <https://alingavreliuc.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/10/potterwetherell-discourse-and-social-psychology.pdf> (дата обращения: 01.01.2025).
 24. Hodas N., Lerman K. The Simple Rules of Social Contagion // Scientific Reports. 2014. No. 4. Article no. 4343. DOI: 10.1038/srep04343
 25. Matz S.C., Kosinski M., Nave G., Stillwell D.J. Psychological Targeting as an Effective Approach to Digital Mass Persuasion // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2017. Vol. 114. No. 48. P. 12714–12719. DOI: 10.1073/pnas.1710966114
- Статья поступила в редакцию 24.12.2024
Принята к публикации 28.01.2025

References

1. Bagdasaryan, V.E. (2022). The Concept of State-Civilization: Problems of Methodology and Political Implementation. *Srednerusskij vestnik obsbbestvennyh nauk = Central Russian Journal of Social Sciences*. Vol. 17, no. 6, pp. 15–29, doi: 10.22394/2071-2367-2022-17-6-15-29 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Gurkina, N.K. (2023). Ushinsky and the Soviet School (From the Historical Experience of the Creation of the National Education System). *Upravlencheskoe konsul'tirovanie = Administrative Consulting*. No. 11, pp. 122–131, doi: 10.22394/1726-1139-2023-11-122-131 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Parma, R.V. (2024). Promoting the Patriotic Agenda on Social Media among Russian Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 44–67, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-44-67 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Lukushin, V.A., Kravchuk, I.D. (2023). Patriotic Agenda in The Information Flows of Russian Universities: Key Areas of Efficiency Improvement. *Gumanitarnye Nauki. Vestnik Finansovogo Universiteta = Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*. No. 13 (6), pp. 15–21, doi: 10.26794/2226-7867-2023-13-6-15-21 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Sklyarova, N.Y., Brodovskaya, E.V. (2023). Sovereignization of the National System of Education and Upbringing in the Assessments of Young People Receiving Pedagogical Education in the Russian Federation. *Vlast' = The Authority*. No. 31 (2), pp. 9–14, doi: 10.31171/vlast.v31i2.9516 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Zayakina, R.A. (2024). Russian Student Readiness for Professional Service: from Actual to Desired. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 2, pp. 73–88, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-73-88 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Shaisultanova, E.I. (2024). Civilizational Foundations of Russian Statehood. *Vestnik Gosudarstvennogo social'no-gumanitarnogo universiteta = Bulletin of the State Social and Humanitarian University*. No. 1 (53), pp. 34–44. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_65854211_37833535.pdf (accessed: 08.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Medvedev, N.P. (2024). Foundations of Russian Statehood: On the Question of the Use of Some Current Scientific Publications in Developing a Training Course. *Voprosy nacional'nyh i federativnyh otnoshenij = Issues of National and Federative Relation*. Vol. 14, no. 4 (109), pp. 1372–1377, doi: 10.35775/PSI.2024.109.4.039 (In Russ., abstract in Eng.).

9. Borzova, T.A. (2024). Discipline “Fundamentals of Russian Statehood” as a Basic Educational Potential of The Educational Process of Modern High School. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = *The World of Science, Culture and Education*. No. 3 (106), pp. 42-45, doi: 10.24412/1991-5497-2024-3106-42-45 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Gulyaev, A.A. (2023). The Importance of a New Discipline in Universities – “Fundamentals of Russian Statehood”. *Vlast' = The Authority*. No. 31 (5), pp. 100-103, doi: 10.31171/vlast.v31i5.9785 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Shinkevich, V.Y. (2024). The Experience of Teaching the Course “Fundamentals of Russian Statehood” in the Context of the Formation of Patriotism Among Students of Higher Education. *Vestnik Vostochno-Sibirskoy Otkrytoj Akademii* = *Bulletin of the East Siberian Open Academy*. No. 53, pp. 1-10. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_67856820_67984139.pdf (accessed: 01.01.2025) (In Russ., abstract in Eng.).
12. Zubov, V.V. (2024). The Ideological Foundations of Teaching the Course of Fundamentals of Russian Statehood in Higher Education Institutions. *Vlast' = The Authority*. Vol. 32, no. 6, pp. 90-95, doi: 10.24412/2071-5358-2024-6-90-95 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Galimullina, N.M., Vagaeva, O.A. (2024). The Introduction of the Discipline “Fundamentals of Russian Statehood” into University Curriculum: Students’ Attitude and Teaching Methods. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal “Koncept”* = *Scientific-methodological electronic journal “Koncept”*. No. 4, pp. 235-250, doi: 10.24412/2304-120X-2024-11054 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Vilkova, A.A. (2024). Theoretical and Methodological Foundations for Studying the Process of Perception of University Worldview Courses by Students (Using the Example of the Course “Fundamentals of Russian Statehood”). *Obshchestvo: politika, jekonomika, pravo* = *Society: Politics, Economics, Law*. No. 3, pp. 87-93, doi: 10.24158/pep.2024.3.9 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Brodovskaya, E.V., Dombrovskaya, A.Yu., Karzubov, D.N., Sinyakov, A.V. (2017). Developing Methodology for “smart” Search for Political Process Markers in Social Media. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: jekonomicheskie i social'nye peremeny* = *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5, pp. 79-104, doi: 10.14515/monitoring.2017.5.06 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Dombrovskaya, A.Y., Ognev, A.S. (2024). A Subject-activity Approach to the Typologization of Humanitarian Technologies as an Instrumental Basis for Influencing Public Consciousness. *Vlast' = The Authority*. No. 32 (5), pp. 37-42, doi: 10.24412/2071-5358-2024-5-37-42 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Volodenkov, S.V. (2020). Information Interference as a Phenomenon of the Contemporary International Policy Subjects Activity. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4. Istorija. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya* = *Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations*. Vol. 25, no. 3, pp. 148-160, doi: 10.15688/jvolsu4.2020.3.13 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Lukushin, V.A. (2023). External Information Pressure on Russian Youth as a Tool of Global Confrontation. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost' = Social Sciences and Contemporary World*. No. 3, pp. 68-82, doi: 10.31857/S086904992303005X (In Russ., abstract in Eng.).
19. Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society (The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume 1)*. Hoboken: Blackwell. 594 p. Available at: https://deterritorialinvestigations.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/manuel_castells_the_rise_of_the_network_societybookfi-org.pdf (accessed: 01.01.2025).
20. McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill. 318 p. Available at: <https://designopendata.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/understanding-media-mcluhan.pdf> (accessed: 01.01.2025).

21. Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*. Vol. 78, no. 6, pp. 1360-1380, doi: 10.1086/225469
22. Harré, R. (2009). The Second Cognitive Revolution. In: *After Cognitivism* (Ed. K. Leidlmaier). Dordrecht: Springer, pp. 181-187, doi: 10.1007/978-1-4020-9992-2_11
23. Potter, J., Margaret, W. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behavior*. London: Sage. 256 p. Available at: <https://alingavreliuc.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/10/potterwetherell-discourse-and-social-psychology.pdf> (accessed: 01.01.2025).
24. Hodas, N., Lerman, K. (2014). The Simple Rules of Social Contagion. *Scientific Reports*. No. 4, article no. 4343, doi: 10.1038/srep04343
25. Matz, S.C., Kosinski, M., Nave, G., Stillwell, D.J. (2017). Psychological Targeting as an Effective Approach to Digital Mass Persuasion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 114, no. 48, pp. 12714-12719, doi: 10.1073/pnas.1710966114

*The paper was submitted 24.12.2024
Accepted for publication 28.01.2025*






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

Главный редактор:
Никольский Владимир Святославович

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

Подписные индексы:
«Пресса России» – 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

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

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

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

**Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования)
в РИНЦ составляет 2,825; 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	
Vysshее Obrazovanie v Rossii	
Q1	Philosophy
Q2	Sociology and Political Science
Q3	Education

О преподавании основ российской государственности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-158-167

Андреев Андрей Леонидович – д-р философ. наук, профессор, заведующий кафедрой истории и философии¹, главный научный сотрудник², ORCID: 0000-0003-1692-573X, SPIN-код: 566-1444, sympathy_06@mail.ru

¹ Всероссийский государственный университет кинематографии им. С.А. Герасимова, Москва, Россия

Адрес: Россия, 129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 3

² Институт социологии, Федеральный научно-исследовательский социологический центр (ФНИСЦ) РАН, Москва, Россия

Адрес: Россия, 117218, г. Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35

Андреев Иван Андреевич – канд. полит. наук, младший научный сотрудник², старший преподаватель³, ORCID: 0000-0002-0765-3667, SPIN-код: 7934-3652,

² Институт социологии, Федеральный научно-исследовательский социологический центр (ФНИСЦ) РАН, Москва, Россия

Адрес: Россия, 117218, г. Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35

³ Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия

Адрес: Россия, 115054, Москва, Стремянный переулок, д. 36

Аннотация. Статья посвящена осмыслению практики преподавания введенного в 2023 г. учебного предмета «Основы российской государственности». Авторы делятся своими впечатлениями по поводу того, как данный предмет был воспринят в студенческой аудитории, анализируют его содержательные связи с другими учебными предметами социогуманитарного цикла и прежде всего с курсом истории России, высказывают свои предложения относительно оптимизации этих связей. Опираясь на накопленный опыт, авторы высказывают своё мнение о средствах и путях совершенствования преподавания основ российской государственности. В частности, в статье проводится мысль о том, что при разработке учебных программ по данному предмету следует в большей мере учитывать особенности складывающихся в молодёжной среде картин мира, а также обусловленные этими особенностями паттерны восприятия. Обосновывается необходимость отслеживать динамику взглядов и мнений молодёжной среды посредством социологических мониторингов, результаты которых следует оперативно учитывать в ходе дальнейшей работы по совершенствованию рассматриваемого курса.

Ключевые слова: российская государственность, история России, мягкая сила, картины мира, смысловые матрицы, восприятие учебного материала

Для цитирования: Андреев А.А., Андреев И.А. О преподавании основ российской государственности // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 158–167. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-158-167

Teaching the Fundamentals of Russian Statehood

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-158-167

Andrey L. Andreev – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Head of the Department of History and Philosophy¹, Chief Researcher², ORCID: 0000-0003-1692-573X, SPIN-code: 566-1444, sympathy_06@mail.ru

¹ The All-Russian State University of Cinematography named after S.A. Gerasimov, Moscow, Russia
Address: 3, Wilhelm Pik str., Moscow 129226, Russia

² Institute of Sociology, Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Address: 24/35, bldg. 5, Krzhizhanovsky str., 117218 Moscow, Russia

Ivan A. Andreev – Cand. Sci. (Political Sciences), Junior Researcher², Senior Lecturer³, ORCID: 0000-0002-0765-3667, SPIN-code: 7934-3652

² Institute of Sociology, Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Address: 24/35, bldg. 5, Krzhizhanovsky str., Moscow 117218, Russia

³ Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

Address: 36, Stremyanny per., Moscow 117997, Russia

Abstract. The article is devoted to understanding the teaching practice of the academic subject “Fundamentals of Russian Statehood” introduced in 2023. The authors share their impressions about how this subject was perceived in the student audience, analyze its meaningful connections with other academic subjects of the socio-humanitarian cycle and, above all, with the course on the history of Russia, and make suggestions for optimizing these connections. Based on the accumulated experience, the authors express their opinion on the means and ways to improve the teaching of the fundamentals of Russian statehood. In particular, the article suggests that when developing curricula on this subject, it is necessary to take into account the peculiarities of the world views developing among young people, as well as the patterns of perception caused by these features. The article substantiates the need to monitor the dynamics of views and opinions of the youth environment through sociological monitoring, the results of which should be analyzed.

Keywords: Russian statehood, history of Russia, soft power, world view, semantic matrices, perception of educational material

Cite as: Andreev, A.L., Andreev, I.A. (2025). Teaching the Fundamentals of Russian Statehood. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 2, pp. 158-167, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-158-167 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В расписании российских первокурсников 1 сентября 2023 г. появился новый учебный предмет – «Основы российской государственности». Подготовка преподавательских кадров по этому предмету с самого начала было уделено особое внимание, а проводилась эта подготовка системно и с большим размахом. Нельзя не отметить, что к настоящему времени накопился уже и определённый практический опыт выстраивания данного учебного курса, проведения лекций и семинарских занятий по всем его разделам. Тем не менее курс «Основы Российской государственности» остаётся новым, не вполне «обкатанным», и, по отзывам преподавателей, при подготовке и проведении занятий по данному предмету они всё ещё продолжают сталкиваться с методическими и содержательными трудностями [1]. Не до конца прояснён и вопрос о реальной мере воспитательного и интеллектуального воздействия нового учебного предмета. Всё это делает актуальным обсуждение проблем, связанных с методической постановкой и содержанием данного курса в сообществе вузовских преподавателей.

В этой связи авторам хотелось бы поделиться своим опытом и исходя из этого обозначить некоторые проблемные точки в преподавании основ российской государственности, надеясь, что это стимулирует обмен мнениями и окажется полезным для содержательного совершенствования данного учебного курса.

Отвечая на общественные запросы

В отличие от многих других инноваций, захлестнувших российскую систему образования, введение предмета «Основы российской государственности» было не продуктом некой бюрократической изобретательности, а разумным, хотя, возможно, и несколько запоздалым ответом на вызовы времени и назревшие социальные запросы российского общества. В самом деле после 2000 г. социологические исследования неоднократно выявляли тенденции, которые в перспективе

могут привести к ослаблению преемственных связей между поколениями и прогрессирующему «выветриванию» из картины мира молодого поколения тех элементов культурного опыта и исторической памяти, которые составляют эмоционально-образную основу гражданской идентичности и государственно ориентированного социального мышления. В первую очередь это резкое сужение культурного кругозора и снижение уровня осведомлённости о ключевых деятелях и событиях отечественной истории. К сожалению, проводившиеся в последнее время исследования однозначно показывают, что историческая память нынешнего молодого поколения очень бедна [2]. В результате «выветривания» исторической памяти и сужения культурных горизонтов у части студенческой молодёжи реально могло складываться впечатление, что государство Российское – это просто неуклюжий тоталитарный Левиафан, а в его истории, за немногими исключениями, не найдётся ничего сопоставимого по своей ценности и значимости с достижениями Западного мира. Отсюда живучесть среди определённой части молодёжи мнения о том, что настоящая, подлинная самореализация, как профессиональная, так и личностная, возможна только на Западе.

Социологические опросы, проводившиеся в конце 1990-х гг., ещё фиксировали вполне удовлетворительную культурно-историческую эрудированность российской студенческой молодёжи, по крайней мере в первоначальной, базовой форме простого «узнавания имён». Однако уже в 2000-е, когда в вузовские аудитории пришли студенты, не учившиеся в советской школе, уровень их элементарной культурно-исторической грамотности снизился сразу на 20–30 процентных пунктов [3]. Из их повседневного, обиходного общения исчезли имена многих выдающихся учёных, писателей, режиссёров, художников, которых хорошо знали старшие поколения образованных советских людей. Как это ни парадоксально, но на фоне тотального внедрения так называемого

компетентностного подхода в образовании реального повышения уровня культурно-исторических компетенций, формирующих понимание логики развития российского государства-цивилизации, а вместе с ними и способности к своего рода «патриотической эмпатии» не происходило.

Конечно, данное утверждение носит статистический характер и потому не может безоговорочно распространяться на индивидуальные случаи. В своей педагогической практике авторам не раз приходилось встречать очень подкованных студентов, интеллектуальные интересы и осведомлённость которых по вопросам, связанным с историей и актуальными проблемами российской государственности, выходили за рамки стандартных учебников. Такие встречи всегда доставляют преподавателям и радость, и чувство удовлетворения, но надо понимать, что общественные тенденции определяют не столько отдельные личности, сколько *социокультурные среды*, в которых складываются и транслируются социальные представления, ценности и дискурсы. Именно в таком контексте и следует рассматривать и оценивать социально-педагогический смысл курса «Основы российской государственности». Его сверхзадача – выращивание в российской высшей школе интеллектуальной среды будущего, характеризующейся, если можно так выразиться, концептуально выстроенным пониманием России, её уникальной суверенной субъектности и вытекающих из этой субъектности перспектив и возможностей.

Речь идёт, разумеется, об опирающихся на такое понимание государственно ориентированном социальном мышлении, а также о сближении картины мира разных поколений. Но это с одной стороны. А с другой стороны – то, что обычно оставляют в стороне, когда речь идёт о высшем образовании, – формирование *эмоционального интеллекта*, сопряжённого с гражданской идентичностью и чувством патриотической сопричастности с судьбами страны. Ведь самые прекрасные принципы и законы, самое совершенное в

своей продуманной оптимальности государственное устройство сами по себе не способны обрести ту социальную поддержку, которая обеспечивала бы им устойчивость и стабильное функционирование. Как справедливо отметила известный американский политолог М. Нуссбаум, «они должны искренне волновать людей. А это значит, что даже самым рассудительным политикам необходимо задуматься над тем, как сделать людей неравнодушными» [4, с. 10].

«Основы российской государственности» в учебном процессе

Понятно, что отношение студентов к различным учебным предметам неодинаково. Есть предметы любимые и нелюбимые, так же, как активные и не активные студенты и целые студенческие группы. Но в целом, по наблюдениям авторов и отзывам их коллег, «Основы российской государственности» были приняты студенческой аудиторией доброжелательно и с интересом. Причину этого авторы видят в том, что он не носит отвлечённо академического характера и потому теснее, чем традиционные курсы истории России, философии и политологии, соприкасается с повседневной жизнью и непосредственно затрагивающими каждого проблемами современности. Вместе с тем он, по-видимому, отвечает и интеллектуальным потребностям самих студентов, многие из которых осознают пробелы своей эрудиции и хотели бы больше знать о своей стране, причём в самых разных аспектах.

С точки зрения методики целесообразно учитывать, что в плане самостоятельной работы студентам лучше всего удаются такие темы, как региональное и этнокультурное многообразие России, характеристика ресурсной базы страны, испытания и герои разных эпох, а также реализация национальных проектов. В подготовке докладов и сообщений на эти темы заметны и исследовательский элемент, и личная увлечённость, в особенности – когда речь идёт о сюжетах, близких докладчикам – например, о геогра-

фических и культурно-исторических особенностях своей малой родины, об участии членов их семьи в волонтерском движении в поддержку специальной военной операции (СВО) и др. Исходя из опыта, можно засвидетельствовать, что самостоятельная работа по этим темам способна вывести студентов на такой уровень живой конкретности, которую можно сопоставить с конкретностью художественно-образного типа и которая редко могла быть достигнута при изучении общего курса истории или политологии, где принят гораздо более крупный масштаб рассмотрения. Отметим также, что в процесс подготовки к занятиям по этим темам легко интегрировать элементы поисково-исследовательской работы, способствующей узнаванию новых, практически неизвестных молодым людям фактов и исторических эпизодов. Так, в качестве примеров героизма студенты рассказывали на семинарских занятиях о жизненном пути первой в советском военноморском флоте женщины-водолаза Н.В. Соколовой, о самом молодом в Красной армии Герое Советского Союза уроженце Казани Б.К. Кузнецове, о первой женщине – Герое России Марине Плотниковой, о вкладе своих семей в поддержку участников СВО и др.

В то же время, как показывает практика, сопоставление цивилизационного и универсально-стадиального (не совсем корректно именуемого формационным) подходов к анализу исторического пути России и других стран даётся студентам значительно труднее. Если, к примеру, дать студентам задание подготовить аналитическое сообщение на эту тему, то оно, скорее всего, будет носить формальный характер. Ответы на задаваемые по ходу выступления вопросы обычно дают легко понять, что докладчик не в полной мере понимает смысл темы и просто механически воспроизводит найденные им в Интернете тексты. В значительной мере это связано с недостаточно продуманной компоновкой учебных программ: дисциплину «Основы российской государственности» рекомендовано изучать в первом семестре 1-го курса, когда студенты

ещё не приступали или, в лучшем случае, только что приступили к изучению общего курса философии. Но характеристика и сопоставление различных подходов к историческому процессу – это часть метаисторической рефлексии, которая относится к области философии истории. Поэтому без предварительного знакомства с философской проблематикой, равно как и без освоения философской терминологии понять особенности различных подходов к историческому процессу достаточно сложно. В этой связи авторы предлагают поставить курс основ российской государственности после курса философии, например, перенести его на второй семестр 1-го курса. Однако в качестве «паллиативной» меры можно было бы рекомендовать использовать приёмы сократовской педагогики, а именно: разбить изложение материала на отдельные логические шаги и направлять движение мысли студентов от одного шага к другому, задавая им соответствующие наводящие вопросы и предлагая им самостоятельно продумывать на них ответы.

Пробуждению живого интереса к предмету «Основы российской государственности» способствует то, что он является, по сути дела, первым и единственным в социогуманитарном блоке, который выходит за рамки сложившейся ещё в XIX веке дисциплинарной организации науки и является проблемно ориентированным. Это значительно приближает его к практике и запросам практического характера и в целом соответствует магистральной тенденции развития познания. Но эта же особенность создаёт для преподавателя немало сложностей. Ведь, по существу, методики преподавания проблемно ориентированного материала, по крайней мере в области социального и гуманитарного знания, у нас ещё недостаточно отработаны.

Как известно, возникновение и внедрение нового зачастую сопровождается так называемыми «детскими болезнями». Это касается и преподавания курса «Основы российской государственности». В частности, здесь нередко имеет место дублирование с другими

гуманитарными курсами, а также с некоторыми изучавшимися ещё в школе предметами. Порой оказывается, что как преподаватели, ведущие лекции и семинары по данному учебному предмету, так и авторы соответствующих учебников, не выработали для себя достаточно чёткого представления о том, на чём следует им сделать акцент в отличие от родственных курсов по истории России, политологии или, допустим, географии. И это влияет на отбор изучаемого материала. Например, студентам в который раз, хотя и очень сокращённо, рассказывают о собирании русских земель вокруг Москвы, о Смутном времени и Петровских преобразованиях, о войнах и революциях, через которые довелось пройти России. И это при том, что практически параллельно, иной раз даже в том же семестре, они проходят общий курс истории России. Стоит ли удивляться тому, что психологической реакцией на дублирование, повторение знакомых ещё по школе фактов и определений нередко становится притупление внимания и даже угасание стимулирующего интерес к предмету эффекта новизны? Более того, у студентов даже может возникнуть ощущение некой нарочитости и навязчивости, а вместе с ним и внутренний протест против «вдалбливания», что, разумеется, никак не способствует реализации тех целей, ради достижения которых был введён курс «Основы российской государственности». Конечно, определённого содержательного перекликания с другими гуманитарными предметами невозможно избежать. Да это и не нужно. Но речь должна идти именно о перекликании и взаимодополнении, а не о повторении. На самом деле у «Основ российской государственности» иной угол зрения и иной тип дискурса, нежели у других предметов, из которых складывается социогуманитарный блок высшего образования. И это следует с самого начала внятно объяснить студентам, чтобы избежать тех негативных психологических эффектов, о которых сказано выше.

Сопоставим, к примеру, «Основы» с общим курсом истории России. Очевидно, что веду-

щим методологическим принципом последнего является концептуальная репрезентация хода истории в виде непрерывной последовательности связанных между собой причинно-следственными связями состояний рассматриваемых социальных объектов (обществ, социальных систем, социокультурных сред): образование государства Русь – принятие Русью христианства – феодальная раздробленность Руси – монгольское нашествие – возвышение Москвы – формирование российского самодержавия и т. д. и т. д. Одновременно осуществляется структурирование этой последовательности и выделение в ней отдельных этапов, тенденций, противоречий и критических точек, разграничение социальных форм, а также отделение того, что признаётся существенным, от случайного и второстепенного. Для правильной постановки курса основ российской государственности важно, чтобы такая концептуальная репрезентация была в наличии по крайней мере в качестве своего рода *фонового знания* – и притом не только как научная теория, а ещё и как факт общественного сознания. Но это не значит, что в курсе основ российской государственности должна быть отражена вся история как непрерывный многовековой процесс. В отличие от общего курса истории здесь целесообразно сфокусировать внимание на формирующих живые образы национального характера ярких, волнующих, поучительных фактах и эпизодах, на которые при характеристике общих закономерностей обычно не остаётся времени. В самом деле, многие ли юноши и девушки, начавшие изучать отечественную историю ещё с 5-го класса средней школы, слышали хоть что-нибудь про спасение А.В. Суворова гренадером Степаном Новиковым, про жертвенную атаку кавалергардов под Аустерлицем, про подвиг брига «Меркурий» и его командира капитана А.И. Казарского, про благотворительную деятельность императрицы Марии Фёдоровны или про первых русских лауреатов Нобелевской премии?

В этой связи в качестве реального факта педагогической повседневности надо от-

метить то, что на практике при подготовке к семинарам, контрольным мероприятиям и аттестациям по гуманитарным предметам студенты широко используют старую советскую учебную и популярную литературу. И это понятно: в своё время такая литература издавалась многомиллионными тиражами и потому нередко оказывается более доступной, чем довольно дорогие современные издания. Несомненно, значительная часть этого массива источников до сих пор сохраняет свою ценность. Тем не менее даже лучшие её образцы не свободны от идеологической односторонности. Например, всем, кто учился в советской школе, читал советские книги для детей и смотрел советское кино, хорошо знакомы образы пионеров-героев, совершивших свои подвиги в годы Великой Отечественной войны. А ведь немало подобных этому героических поступков было совершено и в период Первой мировой войны. В советское время эта тема замалчивалась, в литературе она практически не освещалась и по сложившейся ещё тогда традиции, по существу, остаётся в тени и сегодня. Но, отдавая должное юным героям советской эпохи – Вале Котику, Саше Чекалину, Лёне Голикову, стоит напомнить нашим студентам и о солдатских «Георгиях» 15-летнего уроженца станицы Усть-Медведицкой Ивана Казакова, 12-летнего сибиряка Василия Наумова, 16-летней ученицы Мариинского женского училища Киры Башкировой. Или, допустим, о сражавшемся рядом с отцом в «Дикой дивизии» 12-летнем чеченце Абубакаре Джургаеве...

Вряд ли таким эпизодам можно найти много места в насыщенном многочисленными персоналиями и событиями курсе общей истории. Так, в новейшем вузовском учебнике по истории России, изданном в 2024 г. уже под расширенную программу исторического образования в российской высшей школе, Первой мировой войне уделено всего три страницы. Конспективно рассматривается ход событий на фронте, из персоналий же упоминаются только несколько крупных полководцев и будущие видные деятели РККА и Белого

движения [5]. А вот для учебников и лекций по основам российской государственности примеры личного героизма простых солдат и офицеров, биографии героев как раз очень подходят, они легко и естественно ложатся в тематический блок «Что такое Россия?». Опираясь на собственный педагогический опыт, отметим, что подобный материал в большинстве случаев вызывает живой интерес студентов, легко ими осваивается и воспроизводится в форме устного рассказа и презентации. Кроме того, он позволяет преподавателю естественным образом переходить к наглядным обобщениям и рассуждениям об отношениях отдельной личности и государства. Можно, к примеру, поставить вопрос о *русском типе героизма*, о том, как в нём отражаются цивилизационные особенности России и характерные черты российской ментальности, а также восприятие россиянами своего долга перед народом и государством.

Курс «Основы российской государственности» как фактор мягкой силы

Разбирая вопросы методики преподавания основ российской государственности, необходимо учитывать то, что речь в данном случае идёт не просто о трансляции знаний и компетенций как о сугубо внутреннем деле высшей школы. Этот предмет следует рассматривать также и в широком общественно-политическом контексте как один из элементов присущей государству *мягкой силы*. В политической науке понятие «мягкая сила» чаще всего сводится к факторам внешнеполитического влияния, но на самом деле у неё есть и другой аспект – формирование позитивного образа государственности в сознании граждан [6; 7]. И здесь преподавателю данного предмета приходится столкнуться с некоторыми весьма специфическими проблемами. Когда студент обращается к основам российской государственности, то, в отличие от ситуации изучения математики, физики, химии, инженерных дисциплин, различных областей медицины или, допустим, лингвистики, он

оказывается в чрезвычайно турбулентном информационном поле, в котором достоверная, научно выверенная информация соседствует, а часто и переплетается с информацией совсем другого рода – односложной, сомнительной, искажённой, препарированной приёмами софистики, а нередко и просто фейковой. Понятно, что юноши и девушки, ещё не имеющие жизненного опыта как основы для критически-аналитического мышления, далеко не всегда могут во всём этом разобраться. В результате, как показывают данные эмпирических исследований, социальное мышление молодёжи студенческого возраста (до 25 лет) и граждан среднего и старшего возраста в ряде социально значимых аспектов заметно различаются. В частности, у молодёжи сильнее распространён моральный релятивизм и склонность ставить личные интересы выше общественных. Очень большая часть молодых рассуждает по принципу «мои нравственные убеждения – это моё личное дело и вопрос моего личного выбора», что, безусловно, не может не сказываться на восприятии отношений в системе «личность – гражданское общество – государство» [8]. Поэтому молодые люди менее остальных граждан склонны поступиться привычными удобствами во имя соображений государственного блага и безопасности (например, это касается ограничений на работу некоторых нарушающих российское законодательство зарубежных веб-сервисов).

Сопоставление картин мира и социальных установок различных поколений россиян указывает на то, что в возрастных когортах, социализировавшихся в несходных социально-исторических ситуациях и обладающих неодинаковым социальным и социокультурным опытом, один и тот же поток информации может порождать очень отличающиеся друг от друга комбинации смыслов. Нередко такие различия кажутся удивительными, вызывают недоумение. И тем не менее они случаются и не так уж редко выявляются в ходе социологических опросов и психосемантического зондирования. Применительно к некоторым

учебным предметам такого рода психологические эффекты незначительны и их можно не принимать во внимание, но при обращении к «Основам российской государственности» они, напротив, становятся очень заметными.

Несколько лет назад совместно с белорусскими коллегами авторы исследовали спектр смысловых ассоциаций, которые в сознании российских и белорусских студентов устойчиво соотносились с образами некоторых государств и геополитических субъектов, включая, разумеется, и Россию. Результаты этого исследования получились довольно неожиданными, но поучительными. Бытующий в студенческой среде образ России оказался выражено монодоминантным. Его главной характерологической чертой была семантика *силы*, со значительным преобладанием оттеснившая на второй план все остальные позитивные характеристики – и те, которые в разных аспектах определяют потенциал и *ритм развития* современного государства (такие как инновации, эффективность, энергия, достижение, творчество, обновление), и те, которые можно было бы назвать *факторами его привлекательности* (благополучие, красота, культура и др.) [9]. Несомненно, Россия – сильное государство, что является законным предметом национальной гордости. И тем не менее, сила, не оттеняемая моральными, эстетическими и интеллектуальными качествами и достижениями, порой может выглядеть довольно двусмысленно, обычно – как не вызывающая особой симпатии *грубая* сила. Нельзя не признать, что образ России, в котором в качестве смысловой доминанты акцентирована лишь сила, является слишком односторонним, обеднённым. Возникает вопрос: как же мог сформироваться такой образ? Разве наши студенты не знают про выдающиеся достижения России в науке, образовании, технологиях, искусстве? Определённые знания конечно же есть, хотя, безусловно, хотелось бы, чтобы их было больше. Однако дело здесь ещё и в том, что эти знания по какому-то не вполне понятным психологическим

причинам как бы отделены от проблематики российской государственности неким смысловым барьером. И в этой ситуации интеграция знаний о достижениях отечественной науки и культуры с пониманием основ российской государственности, равно как и расширение культурно-исторической эрудиции российского студенчества, по мнению авторов, вырастают в педагогическую задачу большой актуальности и значимости. В этой связи авторы считают целесообразным несколько расширить курс основ российской государственности, введя в него ещё один полноценный раздел, посвящённый великим умам и отечественным достижениям мирового уровня. Это позволило бы соединить образ государства Российского с понятием *исторической успешности*, что психологически очень важно для формирования патриотического сознания молодёжи.

Однако решение такого рода задач, скорее всего, потребует определённых методических корректировок и нестандартных подходов. Дело в том, что при составлении учебных программ традиционно учитываются имеющиеся знания. Разумеется, производится отбор, отделивая признанные обязательными «основы» от того, что, по оценке авторов, можно отнести к факультативным сведениям или предметам дальнейшей узкой специализации. При этом сознание обучающегося понимается то ли как локковская *tabula*, то ли как экран, на котором в процессе обучения должна сформироваться своего рода репродукция тех сведений и понятий, которые заложены в учебную программу её составителями. Субъективная сторона процесса интериоризации получаемой извне информации учитывается при этом разве что лишь в плане применения облегчающих усвоение материала дидактических приёмов. Однако, применительно к учебным предметам социологической и политологической направленности, к каковым относятся и основы российской государственности, такая схема не работает. Ибо отношение к изучаемому материалу, ценностные предпочтения, сформировавшиеся в сознании

обучающихся смысловые матрицы, личный опыт, круг общения и влияние альтернативных источников информации, наконец – не в последнюю очередь – распространившиеся в той или иной социальной среде модные веяния в такого рода случаях оказывают очень существенное влияние на то, как уложится в сознании содержание таких предметов и как оно будет осмыслено.

Заключение

Таким образом, если мы хотим добиться реальной эффективности в преподавании основ российской государственности, то как при разработке учебных программ, так и в методике проведения занятий следует обязательно учитывать широкий социокультурный контекст, в том числе реально существующие в сознании молодёжной аудитории образы России. Это предполагает проведение систематической диагностики массового сознания российского общества в поколенческом срезе, что позволило бы оперативно выявлять проблемные узлы и чувствительные точки в картинах мира молодого поколения, периодически корректируя состав и подачу учебного материала с учётом динамики настроений и мнений молодёжной среды. А для этого необходимо по возможности преодолевать дисциплинарную раздробленность гуманитарных наук, и в том числе налаживать конструктивное сотрудничество между педагогикой высшей школы и социологией.

Литература

1. Сафатовцева Н.В., Ванаева О.А. Курс «Основы российской государственности»: взгляд преподавателя // Гуманитарные науки и образование. 2024. № 2. С. 97–103. DOI: 10.51609/2079-3499 2024-15-02-97
2. Андрюшков А.А., Ключ А.Г., Михайловский А., Сергеев Ю.Н. Особенности отношения молодёжи к российской истории: влияние профессиональных полей и ценностных позиций // Высшее образование в России. 2024. № 11. С. 95–107. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-11-95-107

3. Андреев А.А. Культурное пространство студента // Педагогика. 2003. № 10. С. 55–65. EDN: YJITGN.
4. Нуссбаум М. Политические эмоции. Почему любовь важна для справедливости. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 632 с. ISBN: 978-5-4448-1923-4.
5. История России: учебник для вузов: в 2 ч.: Ч. I: под ред. Ю.А. Петрова. М.: Наука, 2024. 622 с. ISBN: 978-5-02-041130-2.
6. Лебедева М.М. «Мягкая сила»: понятия и подходы // Вестник МГИМО-Университета. 2017. № 3 (54). С. 212–223. DOI: 10.24833/2071-8160-2017-3-54-212-223
7. Антюхова Е.А. Образование как «мягкая сила» в современных зарубежных и российских политологических исследованиях // Вестник Волгоградского госуд. университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2018. Т. 23. № 4. С. 197–209. DOI: 10.15688/jvolsu4.2018.4.17
8. «Стрела времени» в массовом сознании россиян: оценки прошлого, суждения о настоящем, представления о будущем. М.: Весь мир, 2024. 308 с. ISBN: 978-5-7777-0947-9.
9. Андреев А.А., Лашук И.В. Студенческая молодёжь России и Белоруссии: картины мира, ценностные установки, стратегии самореализации. Ч. 2 // Социологическая наука и социальная практика. 2019. Т. 7. № 2. С. 34–45. DOI: 10.19181/snsp.2019.7.2.6408

Поступила в редакцию 31.12.2024
Принята к публикации 30.01.2025

References

1. Saratovtseva, N.V., Vagaeva, O.A. (2024). Course “Fundamentals of Russian Statehood”: teacher’s view. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. No. 15 (2-58), pp. 97-103, doi: 10.51609/2079-3499 2024-15-02-97 (In Russ.).
2. Andryushkov, A.A., Klius, A.G., Mihailovski, A., Sergeev, Yu.N. (2024). Features of Student Youth’s Perception of Russian History: The Influence of Professional Fields and Values. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 11, pp. 95-107, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-11-95-107 (In Russ.).
3. Andreev, A.L. (2003). Student’s Cultural Space. *Pedagogika = Pedagogy*. No. 10, pp. 55-65. ISBN: 0869-561X (In Russ.).
4. Nussbaum, M. (2013). *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. Harvard: Harvard University Press. 480 p. (Russian translation, Moscow: Novoe Literaturnoe Obozrenie, 2023. 632 p.).
5. Petrov, Yu.A. (Ed.). (2024). *History of Russia: A Textbook for Universities*: in 2 parts. Moscow: Nauka. Part I. 622 p. ISBN 978-5-02-041130-2. (In Russ.).
6. Lebedeva, M.M. (2017). “Soft Power”: Concepts and Approaches. *Vestnik MGIMO-universiteta = Bulletin of MGIMO University*. No. 3 (54), pp. 212-223, doi: 10.24833/2071-8160-2017-3-54-212-223 (In Russ.).
7. Antyukhova, E.A. (2018). Education as a “Soft Power” in Modern Foreign and Russian Political Science Research. *Vestnik Volgogradskogo Universiteta. Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya = Bulletin of the Volgograd State University. Series 4: History. Regional studies. International relations*. Vol. 23, no. 4, pp. 197-209, doi: 10.15688/jvolsu4.2018.4.17 (In Russ.).
8. “The Arrow of Time” in the Mass Consciousness of Russians: Assessments of the Past, Judgments about the Present, Ideas about the Future (2024). Moscow: Ves’ Mir. 308 p. ISBN: 978-5-7777-0947-9 (In Russ.).
9. Andreev, A.L., Lashuk, I.V. (2019). Student Youth of Russia and Belarus: Worldviews, Value Attitudes, Self-Realization Strategies. P. 2. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsialnaya praktika = Sociological Science and Social Practice*. Vol. 7, no. 2, pp. 34-45, doi: 10.19181/snsp.2019.7.2.6408 (In Russ.).

The paper was submitted 31.12.2024
Accepted for publication 30.01.2025

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» – 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).



Уральский
государственный
медицинский
университет

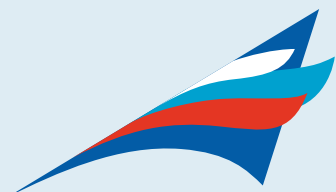


УГМУ
вошел в **ТОП 100**
Национального
агрегированного
рейтинга по версии
портала **best-edu.ru**



образовательных программ Уральского государственного медицинского университета прошли международную аккредитацию на соответствие стандартам WFME в Национальном центре профессионально-общественной аккредитации совместно с Независимым агентством аккредитации и рейтинга (IAAR, Республика Казахстан)

**Профессионально-общественная аккредитация
элиты российского образования**



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации



89278886000
аккредитация.рф