

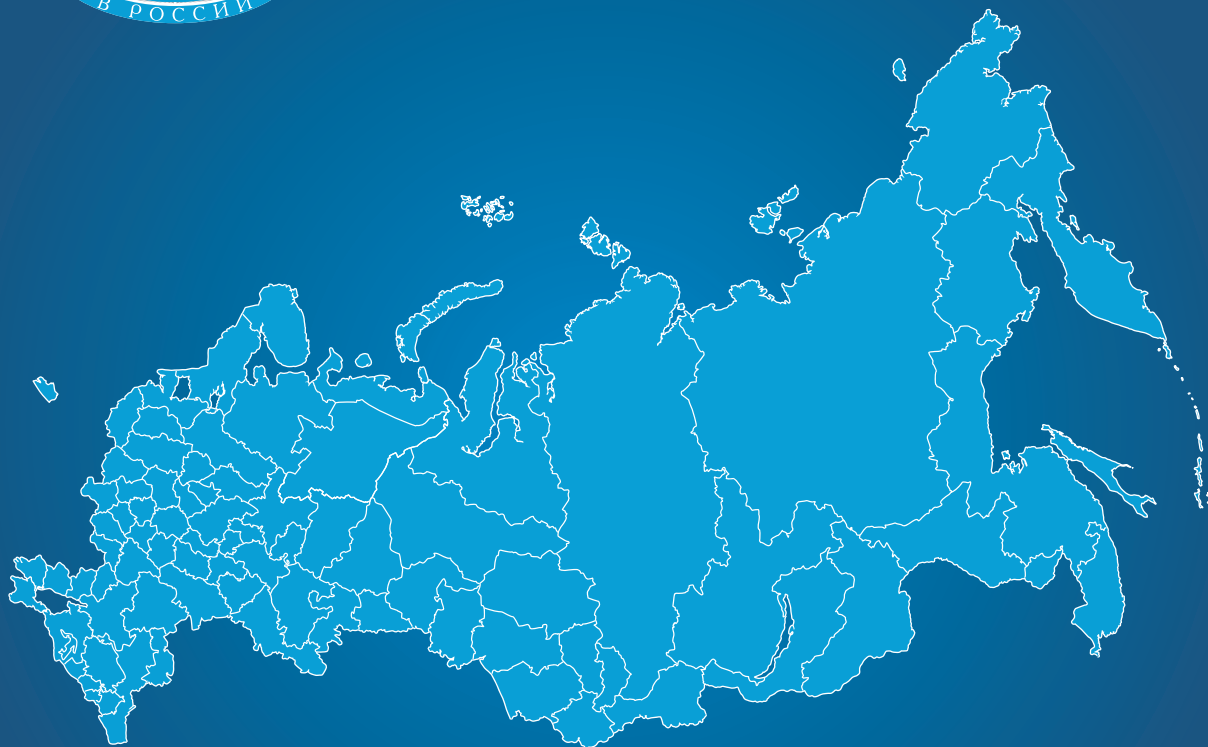
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

3 / 2025

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года

ФЭПО

Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования

Независимая оценка уровня образовательных достижений студентов

8 (8362) 64-16-88

fepo.i-exam.ru

nii.mko@yandex.ru



Сертификаты качества по итогам успешного участия в ФЭПО



Педагогический анализ результатов тестирования



1 курс

2 курс

3 курс

4 курс

Процесс обучения студентов в вузе

ФЭПО-pro

Сертификационный экзамен, позволяющий оценить уровень фундаментальной подготовки студентов по окончании второго курса

14–24 мая



Сертификат качества по итогам успешного прохождения экзамена второкурсниками



Именные сертификаты студентов – участников ФЭПО-pro



Объективность процедуры проведения экзамена с организацией видеотрансляции



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

3 / 2025

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

Содержание

Contents 3

НИКОЛЬСКИЙ В.С., АМБАРОВА П.А., ШАБРОВА Н.В.

Просоциальные установки и поведение студенческой
молодёжи: эффекты обучения служением 9–30

СЕНАШЕНКО В.С., СТРУЧКОВА Е.П.

Особенности сопряжения высшего образования и сферы
труда в условиях структурных преобразований
отечественной системы высшего образования 31–51

ЛУКАШЕНКО М.А., АЛЕКСЕЕВА Е.В.,

ДОБРОВОЛЬСКАЯ Т.Ю., ШАВЫРИНА А.А.

Коллаборации российских университетов с вузами БРИКС:
формы, результаты, возможности. 52–76

СМИРНОВ Н.М. Эффективность грантовой поддержки

аспирантов в России: квазиэкспериментальный анализ
программы РФФИ 77–99



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 15.03.2025
Выход в свет 28.03.2025.
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

ЛЫСАКОВА А.Н. Родительская семья

и представления студентов об

академической успешности 100–112

ПАЮСОВА Т.И. Возможности

сторителлинга в преподавании

кибербезопасности. 113–137

ГРИЦ Д.И., БРУДКОВА А.М.

Образовательный опыт студентов

в онлайн-магистратуре 138–164



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

NIKOLSKIY, V.S., AMBAROVA, P.A.,
SHABROVA, N.V. Prosocial Attitudes
and Behavior of Students: The Effects of Service
Learning. Pp. 9-30

SENASHENKO, V.S., STRUCHKOVA, E.P.
Features of the Conjugation of Higher Education
and the Labor Sphere in the Context of Structural
Transformations of the Domestic Higher Education
System. Pp. 31-51

LUKASHENKO, M.A., ALEKSEEVA, E.V.,
DOBROVOLSKAYA, T.Yu., SHAVYRINA, A.A.
Collaborations of Russian Universities with BRICS
Universities: Forms, Results, Opportunities. Pp. 52-76

SMIRNOV, N.M. The Effectiveness of Grant
Support for Doctoral Students in Russia:
A Quasi-Experimental Analysis of the RFBR
Programme. Pp. 77-99

LYSAKOVA, A.N. Parental Family and
University Students' Ideas about Academic
Success. Pp. 100-112

PAYUSOVA, T.I. Storytelling Opportunities
in Teaching Cybersecurity. Pp. 113-137

GRITS, D.I., BRUDKOVA, A.M. Students'
Educational Experiences in Online Master's Degree
Programs. Pp. 138-164



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»); **РАИЦКАЯ А.К.** (проф., МГИМО); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., акад. РАО); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (Институт образования, НИУ «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@mfpa.ru

Irina V. MELIK-GAYKAZYAN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Tomsk State Pedagogical University, melik-irina@yandex.ru

Vladimir S. NIKOLSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Editor-in-Chief of the journal “Vysshee Obrazovanie v Rossii”, logos101@yandex.ru

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

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

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

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

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

Mikhail N. STRIKHANOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of 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.

Просоциальные установки и поведение студенческой молодёжи: эффекты обучения служением

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-9-30

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

Московский политехнический университет, Москва, Россия

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

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

Шаброва Нина Васильевна – д-р социол. наук, профессор, SPIN-код: 9074-1730, ORCID: 0000-0002-5694-1040, n.v.shabrova@urfu.ru

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

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

***Аннотация.** Современное высшее образование всё больше ориентируется на подготовку не просто квалифицированных специалистов, но и социально ответственных граждан, способных активно участвовать в решении общественных проблем. В связи с этим возрастает интерес к подходам, стимулирующим развитие просоциальных установок и поведения у студенческой молодёжи. Одним из таких перспективных направлений является обучение служением, сочетающее академическое обучение с реальной деятельностью, направленной на пользу обществу. В российской практике данный подход переживает стадию активного становления, что обуславливает необходимость его всестороннего изучения и адаптации к отечественным социальным и образовательным реалиям.*

Актуальность исследования обусловлена возрастающим запросом общества на выпускников вузов, обладающих не только профессиональными знаниями, но и развитыми просоциальными качествами, такими как эмпатия, лидерство и способность к эффективной коммуникации. В условиях глобальных вызовов и социальных проблем формирование у молодёжи активной гражданской позиции и готовности к конструктивному взаимодействию становится особенно важным.

Научная новизна исследования заключается в эмпирическом обосновании влияния подхода «Обучение служением» на формирование просоциальных установок и поведения у студенческой молодёжи в российских вузах. Впервые проведено масштабное ($n=1745$) исследование, позволяющее оценить не только представления студентов об общественной значимости их будущей профессии, но и развитие личностных качеств, востребованных в просоциальной деятельности. Выявлены конкретные механизмы и факторы, способствующие формированию просоциальных установок и поведения у студентов в рамках реализации проектов обучения служением.

Статья вносит вклад в развитие научной дискуссии о формировании просоциальных установок и поведения в высшем образовании, предлагая эмпирические данные, обосновывающие продуктивность подхода «Обучение служением», его влияние на развитие соответствующих качеств у студентов. Результаты исследования позволяют расширить теоретическое понимание данного подхода и разработать практические рекомендации по его эффективному внедрению в российских вузах. Статья также стимулирует дальнейшие исследования в области просоциального поведения и поиска эффективных методов его формирования в системе высшего образования.

Ключевые слова: обучение служением, просоциальные установки, просоциальное поведение, студенты, университеты, социальная миссия вузов

Для цитирования: Никольский В.С., Амбарова П.А., Шаброва Н.В. Просоциальные установки и поведение студенческой молодёжи: эффекты обучения служением // Высшее образование в России. // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 3. С. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-9-30

Prosocial Attitudes and Behavior of Students: The Effects of Service Learning

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-9-30

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

Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia

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

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

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

Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia

Address: 19, Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract. Modern higher education is increasingly focused on training not only qualified specialists, but also socially responsible citizens who are able to actively participate in solving social problems. In this regard, there is an increasing interest in approaches that stimulate the development of

prosocial attitudes and behavior among students. One of these promising areas is service learning», which combines academic learning with real-world activities aimed at benefiting society. In Russian practice, this approach is undergoing a stage of active development, which necessitates its comprehensive study and adaptation to domestic social and educational realities.

The relevance of the research is due to the increasing demand from society for university graduates with not only professional knowledge, but also developed prosocial qualities such as empathy, leadership, and the ability to communicate effectively. In the context of global challenges and social problems, the formation of an active civic position and readiness for constructive interaction among young people is becoming especially important.

The academic novelty of the research lies in the empirical substantiation of the influence of the “Service Learning” approach on the formation of prosocial attitudes and behavior of students in Russian universities. For the first time, a large-scale ($n=1745$) study was conducted, which makes it possible to evaluate not only students’ ideas about the social significance of their future profession, but also the development of personal qualities in demand in prosocial activities. The specific mechanisms and factors contributing to the formation of prosocial attitudes and behavior of students in the framework of the implementation of Service-Learning projects have been identified.

The article contributes to the development of academic discussion on the formation of prosocial attitudes and behavior in higher education by offering empirical evidence substantiating the effectiveness of the “Service-Learning” approach and its impact on the development of relevant qualities in students. The results of the study make it possible to expand the theoretical understanding of this approach and develop practical recommendations for its effective implementation in Russian universities. The article also stimulates further research in the field of prosocial behavior and the search for effective methods of its formation in the higher education system.

Keywords: Service-Learning, prosocial attitudes, prosocial behavior, students, universities, social mission of universities

Cite as: Nikolskiy, V.S., Ambarova, P.A., Shabrova, N.V. (2025). Prosocial Attitudes and Behavior of Students: The Effects of Service Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 3, pp. 9-30, doi: 10.31992/0869-3617-2024-34-3-9-30 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение. Постановка проблемы

Формирование у студентов просоциальных установок и паттернов просоциального поведения – одна из ключевых задач образовательной и воспитательной политики в вузах [1]. Современное образование предоставляет учащейся молодёжи широкие возможности не только в реализации её просоциальных установок, но и трансляции и усвоения паттернов просоциального поведения в референтных группах [2]. В проведённых исследованиях обоснована связь между просоциальным поведением людей и уровнем их социального капитала, социального благополучия и счастья [3]. При этом

подчёркивается, что основы просоциального поведения формируются всеми практиками социализации, но получают своё устойчивое закрепление в обучении (в школе, вузе) [4; 5].

В связи с этим не останавливается поиск эффективных способов системного формирования просоциальных установок и поведения у современной российской молодёжи, включая студенчество [6]. Научная дискуссия разворачивается, прежде всего, вокруг ценностных ориентиров современной молодёжи [7; 8] и психологических предпосылок [9] формирования просоциальных установок и соответствующей активности. В этих условиях обращает на себя внимание потен-

циал педагогического подхода «Обучение служением», теоретические основания и формы реализации которого получили развитие в различных национальных контекстах [10], в том числе и в российском [11].

Обучение служением представляет собой особый педагогический подход, ориентирующий учебный процесс на формирование у студентов способности решать общественно значимые проблемы средствами своей будущей профессии. Академическая подготовка студента в рамках обучения служением оказывается тесно сопряжённой с воспитанием в них чувства гражданской ответственности и солидарности. Понимание общественной миссии профессионала, таким образом, становится важнейшей чертой современного специалиста. При этом обучение служением не является синонимом молодёжного волонтерства, проектного обучения и производственной практики, но тесно интегрируется с этими формами социализации студенческой молодёжи, существенно дополняя и расширяя воспитательный потенциал высшего образования.

Тема просоциального поведения является одной из центральных в исследованиях обучения служением (*Service-Learning*). Исследователи особенно выделяют значительные успехи студентов в гражданской активности, развитии социальных навыков и т. п. [12] Участие в курсах обучения служением выступает как предиктор будущего просоциального поведения [13].

Однако социальный контекст стран с разным уровнем развития некоммерческого сектора, особенностями систем высшего образования и разным образовательным опытом населения оказывает значительное влияние на результаты внедрения подхода. Кроме того, проектное обучение и добровольческое движение, тесно связанные с обучением служением, только в последнее десятилетие стали заметными в российском

высшем образовании. Таким образом, несмотря на обилие зарубежных работ, эмпирические доказательства эффективности обучения служением в российском национальном и культурном контексте до настоящего момента отсутствовали.

Указанный подход внедряется в российском высшем образовании по инициативе Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и в соответствии с поручением Президента России¹, начиная с сентября 2023 г.

Имеющийся в российских вузах опыт организации студенческого волонтерства, а также реализации через учебный процесс многообразных социальных проектов с участием студентов влияет на специфику внедрения обучения служением в нашей стране [14].

В этой связи встают определённые исследовательские вопросы, которые касаются обоснования эффективности нового педагогического подхода для формирования просоциальных установок и поведения у обучающихся. Необходимость получения доказательной базы эффективности обучения служением, уточнения влияния условий реализации нового подхода на социальные и профессиональные качества российских студентов в контексте их гражданственности актуализировали исследование опыта реализации обучения служением в отечественных вузах. В связи с этим цель нашего исследования заключается в оценке влияния педагогического подхода «Обучение служением» на формирование просоциальных установок и поведения у студенческой молодёжи.

Исследовательские вопросы:

1. Как участие в программе «Обучение служением» влияет на просоциальные установки студенческой молодёжи?
2. Какие организационные условия влияют на формирование просоциального пове-

¹ Перечень поручений Президента РФ по итогам заседания Госсовета Пр-173ГС, п. 1 от 22.12.2022 г. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421> (дата обращения: 12.01.2025).

дения и установок при реализации подхода «Обучение служением»?

Обзор литературы

Проблема формирования гражданственности и социальной ответственности молодёжи является одной из ключевых в современной педагогической, психологической и социологической науке. В условиях глобальных вызовов и социальной нестабильности возрастает потребность в активных и ответственных гражданах, готовых участвовать в решении общественных проблем и строительстве справедливого общества. Исследования в данной области охватывают широкий спектр вопросов, от оценки уровня гражданственности [15] до анализа факторов, влияющих на формирование гражданской идентичности [15], создания условий [16] и разработки эффективных методов воспитания социальной ответственности и моральных качеств [17; 18].

В рамках изучения гражданственности и социальной ответственности особое внимание уделяется исследованию просоциального поведения молодёжи [9]. *Просоциальное поведение, понимаемое как действия, направленные на пользу другим людям или обществу в целом*, рассматривается как важный индикатор гражданской зрелости и социальной активности. Исследования показывают, что формирование просоциальных установок и ценностей в системе образования является важным условием для дальнейшего участия молодёжи в общественной жизни и реализации своего гражданского потенциала [19].

В научной литературе представлены различные подходы к формированию гражданственности, социальной ответственности и просоциального поведения молодёжи. Традиционные методы воспитания, основанные на передаче знаний и формировании ценностей, дополняются современными педагогическими технологиями, акцентирующими внимание на активном участии студентов в общественной жизни и развитии их практи-

ческих навыков [20]. Среди таких подходов особое место занимает проектное обучение, волонтерская деятельность [21] и другие формы обучения, ориентированные на решение реальных проблем и задач, стоящих перед обществом.

В последние годы всё большую популярность приобретает подход «Обучение служением», который интегрирует академическое обучение с социально значимой деятельностью, направленной на пользу конкретного сообщества. Обучение служением рассматривается как эффективный инструмент формирования гражданственности, социальной ответственности и просоциального поведения студентов [22; 23], поскольку позволяет им применять свои знания и навыки на практике, решать реальные проблемы и получать ценный опыт взаимодействия с различными социальными группами [24; 25].

Зарубежные исследования обучения служением свидетельствуют о его позитивном влиянии на развитие различных аспектов просоциального поведения студентов, таких как эмпатия [26], альтруизм [27], гражданская активность и готовность к оказанию помощи нуждающимся [28]. Показано, что участие в проектах обучения служением способствует формированию у студентов более глубокого понимания социальных проблем, развитию чувства социальной справедливости и ответственности [29], а также укреплению их гражданской идентичности [30].

Однако, несмотря на растущий интерес к обучению служением и наличие многочисленных зарубежных исследований, в российской научной литературе данный подход пока не получил широкого освещения [31]. Существующие работы в основном носят теоретический характер и не содержат эмпирических данных, подтверждающих эффективность обучения служением в российских реалиях. В частности, недостаточно изучены вопросы влияния обучения служением на формирование просоциальных установок и поведения студенческой молодёжи в России с учётом специфики отечественного

культурного и образовательного контекста. Данное исследование направлено на восполнение этого пробела и эмпирическую оценку эффектов обучения служением на просоциальное развитие студенческой молодёжи в российских вузах.

Теоретическая рамка

Для интерпретации результатов исследования мы использовали теоретическую рамку, объединяющую несколько взаимосвязанных теорий.

Прежде всего, для нас важна теория самодетерминации Эдварда Деси и Ричарда Райана [32; 33]. В соответствии с этой теорией люди обладают врождённой потребностью в автономии (чувство контроля над своей жизнью), компетентности (чувство эффективности) и связанности (чувство принадлежности и значимости для других). Удовлетворение этих потребностей способствует внутренней мотивации и психологическому благополучию. В процессе исследования нам было важно оценить, как влияет на просоциальное поведение и установки студентов возможность выбирать проекты, соответствующие их интересам (автономия), применять свои знания и навыки для решения реальных проблем (компетентность) и взаимодействовать с другими людьми, внося вклад в общее дело (связанность).

Следующей значимой для нашего исследования теорией явилась теория социальных представлений Сержа Московичи [34; 35]. Согласно этой теории, социальные представления – это коллективные знания, убеждения и ценности, которые разделяются членами определённой группы или общества и которые влияют на восприятие, понимание и поведение людей. Влияние обучения служением на просоциальные установки студентов может быть связано с формированием новых социальных представлений о роли молодёжи в обществе, о важности социальной ответственности и о возможностях внести свой вклад в решение общественных проблем. Позитивный опыт участия в проектах

обучения служением может способствовать распространению просоциальных ценностей в студенческой среде и формированию новых социальных норм.

Также для нашего исследования значима теория социальной идентичности Анри Тэджфела и Джона Тёрнера [36–38]. Основные положения этой теории сводятся к тому, что люди стремятся принадлежать к группам, которые обеспечивают им позитивную социальную идентичность (чувство гордости и самоуважения), членство в группе влияет на их поведение и установки. Участие в проектах обучения служением может способствовать формированию у студентов чувства принадлежности к группе людей, объединённых общей целью – служением обществу. Это может укрепить их просоциальную идентичность и усилить мотивацию к просоциальному поведению.

Наконец, следует упомянуть теорию социального научения Альберта Бандуры, которая для нас важна понятием самоэффективности. Самоэффективность, вера в свою способность успешно выполнить задачу, является одним из центральных понятий в теории Бандуры. Чем выше самоэффективность, тем больше вероятность того, что человек будет проявлять просоциальное поведение. Нам важно оценить, как участие в обучении служением влияет на самоэффективность студентов в отношении таких аспектов просоциального поведения как уверенность в своей способности оказывать помощь другим людям, вера в свою способность решать социальные проблемы, уверенность в своей способности успешно работать в команде для достижения общих целей.

Эта теоретическая рамка позволила комплексно интерпретировать результаты исследования, выявить ключевые организационные условия и факторы, влияющие на формирование просоциальных установок и поведения студенческой молодёжи в рамках обучения служением.

В нашем исследовании основными исследовательскими переменными выступили не-

которые условия реализации педагогического подхода «Обучение служением»:

- 1) наличие внешней организации–партнёра в качестве инициатора проекта;
- 2) возможность выбора студентами проекта, проектного решения и своей роли в проектной команде;
- 3) участие преподавателя в роли наставника;
- 4) участие в рефлексивных мероприятиях;
- 5) участие студентов в полном цикле проекта от замысла до реализации;
- 6) встречи студентов с благополучателями проекта.

Материалы и методы

Методика исследования. Эмпирической базой статьи послужили данные, полученные в ходе исследования результатов внедрения модуля «Обучение служением» в российском высшем образовании, проведённого осенью 2024 г. Центром методического сопровождения программы «Обучение служением» НИУ ВШЭ при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ. Методом сбора информации выступил онлайн-опрос студентов российских вузов двух групп: имевших опыт участия в программе «Обучение служением» и тех, кто такого опыта не имел. Опрос был проведён с использованием онлайн-сервиса Яндекс-формы. Ссылки на анкеты рассылались через Минобрнауки в вузы, включённые на начало 2024/25 уч. г. в программу «Обучение служением». Ответственные за организацию программы в университетах распространяли её среди студентов в соответствии с особенностями реализации программы в своём вузе².

Генеральную совокупность *студентов с опытом участия* в программе «Обучение служением» образовали студенты из 126 вузов³, а выборочную – студенты из 69 вузов ($n=1745$ чел.), принявших участие в пилотном проекте в 2023/24 уч. г.⁴ Объём выборочной совокупности *студентов без опыта участия* в программе «Обучение служением»⁵ составил 9234 чел.⁶. Для объективности сравнения особенностей просоциальных установок и поведения студентов, имевших опыт участия в программе «Обучение служением», и тех, кто такого опыта не имел, из массива студентов без опыта случайным образом был сформирован подмассив объёмом 1745 чел., т. е. такой же, как и объём выборочной совокупности студентов с опытом участия.

Анкеты для обеих групп студентов содержали идентичные блоки вопросов, нацеленные на выявление просоциальных установок и поведения студентов. Кроме того, в анкету студента с опытом участия в программе «Обучение служением» был включён блок вопросов, ориентированный на изучение влияния участия студентов в программе на изменение их социальных и профессиональных характеристик. Полученные количественные данные были обработаны в программе *Vortex 10.34.2*.

Для изучения влияния отдельных организационных условий программы «Обучение служением» на просоциальные установки и поведение студентов *из массива студентов с опытом участия* в программе были сформированы подмассивы студентов: 1) участвовавших в проекте, который выполнялся для партнёрской организации (69,6%); 2) имевших возможность выбора проекта, его задач

² Эти особенности проявляются в масштабах, формах и способах реализации программы.

³ Пилотный характер программы «Обучение служением» в 2023/24 уч. г. обусловил отсутствие конкретных объёмов генеральной совокупности студентов, участвующих в программе «Обучение служением», поскольку каждый вуз самостоятельно определял масштабы реализации программы на её первом этапе.

⁴ Отбор целевой, стихийный.

⁵ Это были студенты, которые обучаются как в вузах, которые участвовали в пилотном проекте в 2023/2024 уч. г., так и в тех, которые включились в проект в 2024/25 уч. г.

⁶ Отбор целевой, стихийный.

и вариантов решения (68,5%); 3) взаимодействовавших с преподавателем-наставником (67,3%); 4) участвовавших в рефлексивных мероприятиях (55,5%); 5) участвовавших в полном цикле проекта (54,8%); 6) встречавшихся с благополучателями проекта (47,9%); 7) участвовавших в проекте, в котором были выполнены все 6 принципов обучения служением (14,2%).

Характеристика выборочных совокупностей. Большая доля участников исследования – девушки (70,0% с опытом участия в программе и 64,4% – без опыта участия в программе), обучающиеся на социогуманитарных направлениях подготовки (74,2% с опытом участия в программе и 62,5% – без опыта участия в программе). Данная ситуация вполне закономерна, поскольку программа «Обучение служением» реализуется преимущественно на образовательных программах социогуманитарного профиля. Более половины опрошенных обучаются на младших курсах бакалавриата или специалитета (1–2-й курс) (59,7% с опытом участия в программе и 62,7% – без опыта участия в программе), ещё треть – на старших курсах бакалавриата или специалитета (3–5-й курс) (36,6% с опытом участия в программе и 33,3% – без опыта участия в программе). Доля магистрантов и в той, и в другой группе не превышала 4,0%.

Результаты исследования

Просоциальные установки студенческой молодёжи с опытом и без опыта участия в программе «Обучение служением»

Просоциальные установки – это сложные и важные аспекты человеческого мировоззрения. Для их формирования и изменений требуются условия и время. Результаты анализа проведённого исследования показывают, что созданные в рамках программы обучения служением условия трансформируют эти установки. Первым показателем таких изменений выступает чувство ответственности студентов за то, что происходит в месте

их проживания. Результаты исследования показали более высокий уровень ответственности студентов обеих групп за то, что происходит «на короткой дистанции» – в доме, дворе, где они живут (63,6% у участников программы и 58,8% у тех, кто не имеет такого опыта), и меньший уровень ответственности за то, что происходит в стране (53,0% у участников программы и 48,8% у тех, кто не имеет такого опыта) (Табл. 1). Данные таблицы 1 демонстрируют непосредственное влияние участия в программе обучения служением на увеличение доли студентов, чувствующих высокий уровень ответственности за то, что происходит в месте их проживания. Это касается и локального, и национального уровней. Позитивный прирост чувства ответственности у студентов даёт соблюдение всех условий реализации программы, но особенно таких как проведение рефлексивных мероприятий (около 8% в целом по массиву участвовавших и 13% по массиву без опыта участия) и встречи с благополучателями (около 7% в целом по массиву участвовавших и 12% по массиву без опыта участия).

Изучение мнений студентов о том, как они могут улучшить жизнь в своём населённом пункте, показало сходную структуру установок относительно предпочитаемых способов деятельности у участников проекта и тех, кто такого опыта не имел (Табл. 2). Чаще других студенты обеих групп называли такие способы улучшения жизни в своём населённом пункте как участие в социальных проектах органов власти (44,1% участников программы и 42,6% тех, кто не имеет такого опыта) и в социальных акциях, организуемых в вузе (42,5% участников программы и 39,4% тех, кто не имеет такого опыта).

Несмотря на схожесть мнений участников проекта и тех, кто такого опыта не имел, относительно возможных способов улучшения жизни в своём населённом пункте, отметим некоторые различия (Табл. 2). Во-первых, участие в программе сокращает долю студентов, не знающих реальных путей

улучшить жизнь в своём населённом пункте⁷, и долю студентов, не желающих участвовать в улучшении жизни в своём населённом пункте⁸. Во-вторых, соблюдение проанализированных организационных условий програм-

мы усиливает установку студентов улучшать жизнь в своём населённом пункте коллективными способами (в т. ч. посредством участия в социальных проектах органов власти, вузов, некоммерческих организаций).

Таблица 1

Доля студентов, чувствующих высокий уровень ответственность за то, что происходит в месте их проживания⁹, % от числа ответивших

Table 1

For students who feel a high level of responsibility for what happens in their place of residence, % of the respondents

Территория	Без опыта участия	Участники программы			
		В целом по массиву	1) Партнёрская организация	2) Возможность выбора	3) Преподаватель-наставник
Дом, двор, где вы живёте	58,8	63,6	65,8	67,4	67,0
Населённый пункт, где вы живёте (город, посёлок, село)	48,1	53,7	56,9	58,7	58,1
Страна	48,6	53,0	56,7	58,0	56,3

продолжение таблицы 1

Территория	Без опыта участия	Участники программы			
		4) Рефлексивные мероприятия	5) Участие в полном цикле	6) Встречались с благополучателями	При соблюдении всех условий
Дом, двор, где вы живёте	58,8	71,0	68,9	70,6	83,0
Населённый пункт, где вы живёте (город, посёлок, село)	48,1	61,3	58,0	60,9	72,5
Страна	48,6	61,3	59,0	60,3	69,7

Наибольший позитивный прирост даёт соблюдение таких условий как встречи с благополучателями (от 4 до 8 п. п. в целом по массиву участвовавших и от 6 до 11 п. п. по массиву без опыта участия) и проведение рефлексивных мероприятий (от 3 до 6 п. п. в целом по массиву участвовавших и от 6 до 9 п. п. по мас-

сиву без опыта участия). В-третьих, участие в программе (при выполнении её организационных условий) увеличивает долю студентов, имеющих установку улучшать жизнь в своём населённом пункте посредством помощи некоммерческим организациям, занимающимся благотворительностью, социальными про-

⁷ Особенно при соблюдении таких проанализированных организационных условий программы как встреча с благополучателями и проведение рефлексивных мероприятий (в 1,7 раза).

⁸ В два раза при соблюдении проанализированных организационных условий программы.

⁹ В вопросе студентам предлагалось оценить уровень их ответственности за происходящее в месте их проживания по шкале от 0 до 5, где 0 – совершенно не чувствую ответственность, а 5 – чувствую ответственность в полной мере. При обработке массива данных информация была сгруппирована следующим образом: низкий уровень ответственности (0–1), средний уровень ответственности (2–3), высокий уровень ответственности (4–5). В таблице представлены ответы студентов с высоким уровнем ответственности за то, что происходит в месте их проживания.

Таблица 2

Мнение студентов о том, как они могут улучшить жизнь в своём населённом пункте, % от числа ответивших

Table 2

Students' opinion on how they can improve life in their locality, % of the respondents

Значения	Без опыта участия	Участники программы			
		В целом по массиву	1) Партнёрская организация	2) Возможность выбора	3) Преподаватель-наставник
Участие в социальных проектах органов власти	42,6	44,1	45,6	47,5	47,3
Участие в социальных акциях, организуемых в вузе	39,4	42,5	45,7	45,9	46,6
Объединение на неформальной основе с единомышленниками	35,0	38,3	41,2	39,9	40,1
Помощь некоммерческим организациям, занимающимся благотворительностью, социальными проектами	34,7	38,7	46,4	39,8	42,0
Индивидуальная активность, опираясь на свои силы	21,7	22,3	20,9	23,1	20,3
Не знают реальных путей улучшить жизнь в своём населённом пункте	16,4	14,2	13,4	11,0	11,8
Не хотят улучшать жизнь в своём населённом пункте	5,8	3,6	3,8	2,3	2,7
Итого	195,6	203,7	210,4	209,5	210,8

продолжение таблицы 2

Значения	Без опыта участия	Участники программы			
		4) Рефлексивные мероприятия	5) Участие в полном цикле	6) Встречались с благополучателями	При соблюдении всех условий
Участие в социальных проектах органов власти	42,6	49,1	47,3	48,3	52,6
Участие в социальных акциях, организуемых в вузе	39,4	48,8	45,7	48,7	51,0
Объединение на неформальной основе с единомышленниками	35,0	41,4	40,3	42,0	42,5
Помощь некоммерческим организациям, занимающимся благотворительностью, социальными проектами	34,7	41,4	40,8	45,9	58,7
Индивидуальная активность, опираясь на свои силы	21,7	23,4	23,4	23,9	18,6
Не знают реальных путей улучшить жизнь в своём населённом пункте	16,4	9,8	12,0	9,6	6,5
Не хотят улучшать жизнь в своём населённом пункте	5,8	2,6	3,5	2,8	4,0
Итого	195,6	216,5	213	221,2	233,9

ектами (от 6 до 12 п. п. по массиву без опыта участия). Полагаем, это связано с тем, что участие в программе позволяет студентам непосредственно познакомиться со спецификой деятельности НКО, понять механизмы их работы и увидеть реальные способы улучшения жизни окружающих.

Следующий показатель, демонстрирующий изменения просоциальных установок студентов, принявших участие в программе обучения служением, – это повышение интереса к деятельности различных организаций. Проявляя такой интерес, студенты могут не только удовлетворить познавательные потребности, но и познакомиться с реальными возможностями и практиками просоциального поведения, с представите-

лями этих организаций. Обращаясь к данным *таблицы 3*, можно констатировать, что, несмотря на схожесть структуры интереса к деятельности различных организаций у студентов обеих групп, студенты, участвовавшие в программе, больше интересуются деятельностью всех предложенных к оценке типов организаций (10 и более п. п. по массиву без опыта участия). Особенно интерес студентов усиливает соблюдение таких организационных условий обучения служением как проведение рефлексивных мероприятий (от 16 до 25 п. п. по массиву без опыта участия), встреча с благополучателями (от 15 до 22 п. п. по массиву без опыта участия) и добровольность участия в программе (от 13 до 20 п. п. по массиву без опыта участия).

Таблица 3

Доля студентов, проявляющий высокий уровень интереса к деятельности различных организаций¹⁰, % от числа ответивших

Table 3

The proportion of students showing a high level of interest in the activities of various organizations, % of the respondents

Тип организации	Без опыта участия	Участники программы	
		В целом по массиву	При соблюдении всех условий
Органы государственной власти Российской Федерации	51,6	62,8	75,3
Органы государственной власти региона	52,0	61,2	75,7
Органы местного самоуправления	45,9	55,3	72,0
Коммерческие организации	44,7	55,4	70,8
Социально ориентированные некоммерческие организации	40,5	52,9	74,5
Политические партии	37,3	44,9	59,1

Просоциальное поведение студенческой молодёжи с опытом и без опыта участия в программе «Обучение служением»

Говоря о просоциальном поведении студентов, необходимо отметить в целом схожесть у студентов обеих групп структуры деятельности, осуществляемой на общественных началах. За последний год респон-

денты чаще всего участвовали в уборке и озеленении своего двора, дома (36,8% у участников программы и 39,7% у тех, кто не имеет такого опыта), бесплатно обучали чему-либо незнакомых людей (35,2% у участников программы и 35,4% у тех, кто не имеет такого опыта). Каждый четвёртый студент из обеих групп участвовал в организации

¹⁰ В вопросе студентам предлагалось оценить уровень их интереса к деятельности различных типов организаций по шкале от 0 до 5, где 0 – совершенно не интересна, 5 – очень интересна. При обработке массива данных информация была сгруппирована следующим образом: низкий уровень интереса (0–1), средний уровень интереса (2–3), высокий уровень интереса (4–5). В таблице представлены ответы студентов с высоким уровнем интереса к деятельности различных типов организаций.

спортивных мероприятий (26,2% у участников программы и 27,9% у тех, кто не имеет такого опыта) и помогал делами в детском саду, школе, досуговых учреждениях (26,6% у участников программы и 25,6% у тех, кто не имеет такого опыта).

Вместе с тем важно отметить отличия в безвозмездной деятельности студентов, участвовавших в программе, и тех, кто не имел такого опыта. Во-первых, участники программы реже отмечали, что они не участвовали за последний год в какой-либо безвозмездной деятельности (11,5% в целом по массиву участвовавших и 15,6% по массиву без опыта участия). Особенно это проявляется при соблюдении таких условий программы, как встреча с благополучателями и проведение рефлексивных мероприятий¹¹. Среди тех, у кого в обучении были реализованы данные условия, доля не участвовавших за последний год в какой-либо безвозмездной деятельности в 3 раза меньше, чем в целом по массиву у студентов без опыта участия в программе. Во-вторых, участники программы чаще вовлекались в социальные проекты (оказывали помощь нуждающимся детям, старикам, инвалидам, больным людям) (34,6% в целом по массиву участвовавших и 21,5% по массиву без опыта участия). Усиливает данную тенденцию встречи с благополучателями (до 44,5%), проведение рефлексивных мероприятий (до 41,0%) и наличие внешнего заказчика (до 41,0%). Наконец, участие в программе обуславливает рост в два раза доли студентов, которые за последний год помогали сотрудникам некоммерческих организаций (26,1% в целом по массиву участвовавших и 13,1% по массиву без опыта участия). Данный тренд усиливается при соблюдении таких организационных условий программы как наличие внешнего заказчика (до 37,5%), встреча с благополучателями (до 35,6%) и проведение рефлексивных мероприятий (до 33,7%). Увеличение доли студен-

тов – участников программы, помогавших сотрудникам некоммерческих организаций, обусловленное наличием внешнего заказчика и встречами с благополучателями вполне предсказуемо. Оно связано с тем, что, особенно на первом этапе реализации программы, заказчиками проектов выступают именно некоммерческие организации.

Ориентация на закрепление просоциального поведения студентов на уровне повседневных практик актуализирует вопрос об их установках и готовности включаться в такие практики в будущем. Показателями этого могут выступать оценки студентов социальной миссии их профессии, возможности применения профессиональных знаний для решения общественных проблем и та роль, которую студенты готовы взять на себя, включаясь в просоциальную деятельность. Как видно из данных *таблицы 4*, участие в программе «Обучение служением» способствует не только увеличению знаний студентов о том, как выбранная ими профессия может изменить жизнь людей к лучшему (75,2% в целом по массиву участвовавших и 67,7% по массиву без опыта участия), но и усилению понимания того, как применить знания, полученные в вузе, для решения общественных проблем (55,1% в целом по массиву участвовавших и 41,3% по массиву без опыта участия). Обратим внимание на то, что соблюдение всех анализируемых организационных условий программы усиливает отмеченные выше оценки студентов.

Говоря о роли, которую студенты готовы взять на себя, включаясь в просоциальную деятельность, нужно отметить, что соблюдение таких условий программы, как встречи с благополучателями и проведение рефлексивных мероприятий, усиливает готовность студентов выступить в качестве руководителя группы людей для решения социальных задач. Встречи с благополучателями увеличивают готовность студентов к руководству

¹¹ В три раза меньше у участников программы при соблюдении указанных организационных условий, чем в целом по массиву у студентов без опыта участия в программе.

проектами на 6 п. п. в целом по массиву участвовавших и на 9 п. п. по массиву без опыта

участия. Проведение рефлексивных мероприятий – на 5 п. п. и 8 п. п. соответственно.

Таблица 4

Доля студентов, выразивших согласие с предложенными к оценке высказываниям¹², % от числа ответивших

Table 4

The proportion of students who agreed with the statements proposed for evaluation, % of the respondents

Высказывания	Без опыта участия	Участники программы			
		В целом по массиву	1) Партнёрская организация	2) Возможность выбора	3) Преподаватель-наставник
Я знаю, как выбранная мной профессия может изменить жизнь людей к лучшему	67,7	75,2	78,3	81,9	79,6
Я уже сейчас могу применить знания, полученные в вузе, для решения общественных проблем	41,3	55,1	60,7	62,4	59,8

продолжение таблицы 4

Высказывания	Без опыта участия	Участники программы			
		4) Рефлексивные мероприятия	5) Участие в полном цикле	6) Встречались с благополучателями	При соблюдении всех условий
Я знаю, как выбранная мной профессия может изменить жизнь людей к лучшему	67,7	83,3	83,5	80,8	86,3
Я уже сейчас могу применить знания, полученные в вузе, для решения общественных проблем	41,3	67,8	63,8	66,9	81,4

Изменение личных качеств у студентов – участников программы «Обучение служением»

Обратимся к оценке студентами – участниками программы изменений своих личных качеств в результате реализации учебных мероприятий в форме обучения служением. Из данных *таблицы 5* видно, что более

половины опрошенных студентов, участвовавших в программе, отметили развитие всех предложенных к оценке личных качеств. В перечень личных качеств студентов, получивших, с их точки зрения, развитие вошли как профессиональные, так и личностные качества, необходимые для просоциального поведения. В первом случае это

¹² В вопросе студентам предлагалось оценить степень их согласия/несогласия по шкале от 0 до 5, где 0 – совершенно не согласен, 5 – абсолютно согласен. При обработке массива данных информация была сгруппирована следующим образом: низкая степень согласия (0–1), средний уровень согласия (2–3), высокая степень согласия (4–5). В таблице представлены ответы студентов с высокой степенью согласия с высказываниями.

способность использовать профессиональные знания и навыки, полученные в вузе, для решения социальных проблем (64,0%). Во втором – навыки общения, убеждения и конструктивной коммуникации для решения социальных задач (63,3%), способность к командной работе на благо граждан и их

объединений (62,4%) и умение анализировать социальные проблемы и предлагать конструктивные решения (60,2%). И вновь мы видим, что соблюдение всех анализируемых организационных условий программы позитивно сказывается на оценке студентами их личных качеств.

Таблица 5

Оценка студентами – участниками программы «Обучение служением» изменений их личных качеств в результате участия в программе, % от числа ответивших

Table 5

Assessment by students participating in the “Service Learning” program of changes in their personal qualities as a result of participation in the program, % of the respondents

Личные качества	Получили развитие	Остались прежними	Затрудняюсь ответить	Получили развитие при соблюдении всех условий
Способность брать на себя роль лидера – вдохновлять и направлять других, принимать ответственность за принятие решений	57,4	26,3	16,3	85,8
Способность к командной работе на благо граждан и их объединений	62,4	22,4	15,2	88,3
Навыки общения, убеждения и конструктивной коммуникации для решения социальных задач	63,3	22,4	14,3	87,4
Способность сопереживать проблемам других людей	57,2	28,4	14,4	77,3
Способность сочетать собственные интересы с общественными	57,6	27,6	14,8	81,8
Готовность принимать активное участие в решении общественных проблем	55,8	28,3	16,0	82,2
Умение анализировать социальные проблемы и предлагать конструктивные решения	60,2	24,4	15,4	87,9
Способность использовать профессиональные знания и навыки, полученные в вузе, для решения социальных проблем	64,0	21,0	15,0	87,9
Уверенность в том, что я могу внести свой вклад в решение социальных проблем	59,3	24,4	16,3	85,4

Корреляционный анализ показал отсутствие связи между оценкой студентами изменений их личных качеств в результате участия в программе и уровня их обучения (младшие курсы бакалавриата, специалитета; старшие курсы бакалавриата, специалитета; магистратура). Девушки чаще, чем молодые люди, и студенты социогуманитарных направлений подготовки чаще, чем студенты естественно-технических отмечали позитивные изменения их личных качеств в результате

участия в программе. Однако теснота этих связей минимальна (коэффициент Крамера не превышает 0,132).

Выводы и заключение

Проведённое исследование показало позитивный вклад, который вносит педагогический подход «Обучение служением» в решение задачи формирования у студенческой молодёжи установок и паттернов просоциального поведения. Учитывая то

обстоятельство, что «Обучение служением» реализуется в российских вузах лишь второй год, зафиксированные отличия между студентами с опытом и без опыта обучения по данной программе могут свидетельствовать о её серьёзном воспитательном потенциале для системы высшего образования.

Определённую роль в реализации этого потенциала играет закрепление модуля «Обучение служением» в структуре образовательных программ. Интеграция в учебный процесс практик участия студентов в общественно значимых проектах позволяет социально «окрашивать» их профессиональную подготовку и формировать модель социально ответственного специалиста. Особенно важным такой подход может стать для студентов, обучающихся на образовательных программах негуманитарного и несоциального профилей.

Важным показателем эффективности обучения служением служит характер его влияния как на профессиональное, так и на личностное развитие студентов. Результаты опроса свидетельствуют о формировании у них не только представлений об общественной значимости их будущей профессии, но и о развитии личностных качеств, востребованных в просоциальной деятельности, а именно – эмпатии, лидерства, способности формировать активную жизненную позицию, конструктивную модель социальной коммуникации, командного взаимодействия. Очевидно, что у студентов в ходе обучения служением формируется такой предиктор просоциального поведения как гражданский оптимизм. Он выражается в их уверенности в том, что реализуемые социальные проекты вносят видимый вклад в развитие общества в целом и его конкретных социальных групп.

Оценивая успешность программы «Обучение служением» в российских вузах, необходимо отметить, что залогом этого служит реализация шести базовых организационных условий, обозначенных во введении. Каждое из этих условий уверенно увеличивает число студентов, у которых наблюдается пози-

тивная динамика развития просоциальных установок. При этом связь этих условий не механическая, а системная, синергетическая. Так, включение социальных проектов в рамках обучения служением в учебный процесс, с одной стороны, предусматривает обязательность их выполнения и следования всем методическим алгоритмам. С другой стороны, оно предполагает и широкую линейку «выборов» – тем, проблем, способов их решения. Или: присутствие куратора проекта вроде бы означает наличие внешнего организующего и регулирующего начала в данном обучении, но одновременно роль куратора реализуется в модели «мягкого управления» – вдохновляющего, направляющего, поддерживающего. Конечно, за рамками данной статьи остался анализ специфики организационных условий осуществления рассматриваемого педагогического подхода, но даже представленные данные свидетельствуют о роли каждого условия – как в отдельности, так и во взаимосвязи.

На наш взгляд, залогом эффективности нового педагогического подхода служит то обстоятельство, что он предполагает активную позицию и активное участие студентов в практико-ориентированных социальных проектах. Помимо возможности проявлять самостоятельность и выбирать различные элементы проектной деятельности, студенты «активизируются» рефлексивными мероприятиями. Они направлены на выработку осознанного отношения к профессиональной деятельности в контексте её общественной миссии. Анализ данных опроса показал, что из всех условий именно рефлексивность, а значит, осознанность и понимание смысла просоциальной деятельности, даёт наиболее сильный эффект для развития студентов как субъектов гражданского общества.

Что же касается просоциального поведения, то по результатам исследования мы можем судить о следующих его аспектах. Один из них – это получение студентами в процессе обучения служением опыта коллективного действия и взаимодействия, в

формирование которого вовлечены представители различных социальных и возрастных групп (студенты-сверстники, преподаватели, работодатели, благополучатели). Позитивный опыт решения социальных проблемы коллективным способом служит важной частью модели просоциального поведения молодёжи. В условиях индивидуализированного общества и молодёжного сообщества, фрагментированного современными цифровыми практиками, обучение служением восполняет дефицит конструктивных образцов кооперативного поведения. При этом такой опыт обогащён разными коммуникациями – групповыми (внутривузовскими командными), организационными (с организациями-заказчиками), межобщностными (с благополучателями). Поскольку наше исследование показало в целом позитивное отношение студентов к обучению служением, можно предположить, что полученный опыт в том или ином виде будет воспроизводиться студентами и в статусе профессионалов и членов гражданского сообщества.

Важным показателем эффективности педагогического подхода «Обучение служением» в плане формирования паттернов просоциального поведения представляется знакомство студенческой молодёжи с конкретными формами просоциальной деятельности и инструментами её осуществления. Речь идёт прежде всего об их взаимодействии с разными организациями-заказчиками. Как правило, в программе участвуют партнёры, имеющие собственный опыт реализации социально значимых проектов. Они демонстрируют студентам не только конкретные образцы организационной (корпоративной) просоциальной активности, но и в целом ценности корпоративной социальной ответственности. Отметим, что данный аспект практически не осмыслен в исследованиях и требует своего дальнейшего изучения. Студенческая молодёжь, выходя на рынок труда, привносит в организационные отношения новые представления и требования, трансформируя модели менеджмента

и взаимодействия с внешней средой – теми же заказчиками (благополучателями) и стейкхолдерами (органами власти). На наш взгляд, долгосрочные эффекты обучения служением могут просматриваться и в такой перспективе, требующей, безусловно, исследований и наблюдений.

Ограничения и перспективы исследования

Программа «Обучение служением», как уже отмечалось, находится в начальной стадии реализации. На этом этапе всегда важно фиксировать положительную или негативную динамику её эффектов, даже если они проявляются не в полную силу. Между тем, изучение образовательной практики на начальном этапе её внедрения объективно задаёт и ограничения её исследования.

Первое ограничение связано с тем, что на данном этапе обучение служением внедряется преимущественно на гуманитарных и социально-экономических направлениях подготовки. Соответственно, в выборке оказались доминирующими группы студентов именно этих профилей и недопредставленными – студенты естественно-научных и инженерно-технических специальностей. В этом случае мы не можем уверенно выделить и описать специфику влияния нового педагогического подхода на эти две последние группы вузовского студенчества. Необходимость преодоления названного ограничения задаёт перспективы дальнейшего исследования – с акцентом на изучении специфики внедрения и эффективности педагогического подхода на разных направлениях подготовки в высшей школе.

Второе ограничение проявляется в анализе ограниченного числа организационных условий обучения служением. В рамках данной статьи рассмотрено влияние только шести условий, определяемых методологами подхода в качестве основных. Учитывая синергетический характер связи различных условий и факторов, определяющих успешность нового педагогического подхода, в дальнейшем следует системно рассмотреть

вую их совокупность. В связи с этим определённую методологическую и аналитическую задачу представляет изучение влияния иных предикторов формирования у студентов просоциальных установок и поведения, а именно – опыта волонёрской и иных видов социально и гражданской активности, в которые студенты могут быть вовлечены до или вне вузовской жизни.

Третье ограничение заключается в том, что за рамками данной статьи остался анализ влияния специфики организационных условий реализации педагогического подхода «Обучение служением». Опросом были охвачены студенты тех вузов, которые включились в проект инициативно, проявляя высокий уровень заинтересованности и готовности к внедрению педагогической инновации. На данном этапе мы не можем с уверенностью говорить о том, как влияют организационные условия конкретных вузов на применение всех методических принципов обучения служением, а значит, и на эффективность самого подхода. С одной стороны, это обстоятельство служит ограничением исследования, с другой – определяет перспективное направление его развития.

Литература

1. Ерошенкова Е.И., Шаповалова И.С., Карабутова Е.А., Анохина С.В., Мирошникова О.С. Просоциальная компетентностная модель будущего педагога // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 2. С. 11–47. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-11-47
2. Марафица Л.В., Казанцева Т.В., Почебут А.Г., Свенцицкий А.А. Вклад личности в социальный капитал группы: структура альтруистического инвестирования // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 1. С. 43–66. DOI:10.17759/sps.2018090104
3. Свенцицкий А.А., Казанцева Т.В. Повседневное просоциальное поведение личности как накопление социального капитала // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2015. № 2. С. 45–55. EDN: TZFXTD.
4. Иванов П.А. Методика формирования установки на просоциальное поведение у младших подростков // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1 (31). С. 107–117. EDN: TLMLZB.
5. Кичерова М.Н., Ефимова Г.З. Влияние неформального образования на человеческий капитал: поколенческий подход // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 2 (99). С. 316–338. DOI: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.316-338
6. Ерошенкова Е.И., Исаев И.Ф., Ерошенков Н.В., Тарасова С.И., Дулякина А.В. Формирование человеческого капитала и просоциальных установок обучающихся вузов // Перспективы науки и образования. 2021. № 1(49). С. 66–79. DOI: 10.32744/pse.2021.1.5
7. Любцова А.В. Ценностные ориентиры современной молодёжи в контексте формирования просоциального поведения // Российский психологический журнал. 2020. Т. 17. № 4. С. 65–79. DOI: 10.21702/rpj.2020.4.5
8. Сахарова Т.Н., Тамарская Н.В., Новикова И.С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и просоциального поведения современной молодёжи и детей // Перспективы науки и образования. 2024. № 6 (72). С. 554–574. DOI: 10.32744/pse.2024.6.34
9. Сахарова Т.Н., Беловол Е.В., Уманская Е.Г., Цветкова Н.А., Фомина В.В. Психологические предпосылки просоциальной активности современной молодёжи // Интеграция образования. 2024. Т. 28. № 4 (117). С. 533–548. DOI: 10.15507/1991-9468.117.028.202404.533-548
10. Галкина А.Д., Никольский В.С. «Воспитание чувства долга и ответственности перед обществом»: специфика подхода «Обучение служением» в Китае // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 3. С. 141–161. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161
11. Никольский В.С. «Обучение служением» или “Service Learning”? Дискуссия о концептуальных основаниях педагогического подхода // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 84–94. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-94
12. Celio C.I., Durlak J., Dymnicki A. A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students // Journal of Experiential Education. 2011. Vol. 34. No. 2. P. 164–181. DOI: 10.1177/105382591103400205
13. Tomkovic C., Lester S.W., Flunker L., Wells T.A. Linking collegiate service-learning to

- future volunteerism: Implications for nonprofit organizations // *Nonprofit Management and Leadership*. 2008. Vol. 19. No. 1. P. 3–26. DOI: 10.1002/nml.202
14. *Никольский В.С., Зленко А.Н.* Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода // *Интеграция образования*. 2024. Т. 28. № 3 (116). С. 421–435. DOI: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435
 15. *Рожкова А.В., Васильева Н.Д.* Гражданственность и патриотизм как основания социальной консолидации российского общества // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2014. № 3 (121). С. 123–129. DOI: 10.14515/monitoring.2014.3.08
 16. *Бакулина О.В., Дворецкий Е.В., Козлов К.В.* Нормативные основы формирования просоциальности в современной российской общеобразовательной школе // *Перспективы науки и образования*. 2024. № 6 (72). С. 23–35. DOI: 10.32744/pse.2024.6.2
 17. *Musil C.M.* Educating students for personal and social responsibility // *Civic engagement in higher education: Concepts and practices*. 2009. P. 49–68. URL: https://www.uwosh.edu/usps/wp-content/uploads/sites/30/2019/12/Jacoby_CivicEngagement_31.pdf (дата обращения: 15.01.2025).
 18. *Bringle R.G., Studer M., Wilson J., Clayton P.H., Steinberg K.S.* Designing programs with a purpose: To promote civic engagement for life // *Journal of Academic Ethics*. 2011. No. 9. P. 149–164. DOI: 10.1007/s10805-011-9135-2
 19. *Стегний В.Н., Никонов М.В.* Мотивация волонтерской деятельности // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*. 2018. № 1. С. 146–156. DOI: 10.15593/2224-9354/2018.1.14
 20. *Муззина И.Я., Казакова С.В.* Перспективные направления патриотического воспитания // *Образование и наука*. 2019. Т. 21. № 2. С. 155–175. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-2-155-175
 21. *Серова Е.А., Шаматанова Г.А.* Волонтерская деятельность как предиктор социальной солидарности // *Baikal Research Journal*. 2021. Т. 12. № 4. DOI: 10.17150/2411-6262.2021.12(4).18
 22. *Никольский В.С., Амбаров П.А., Шаброва Н.В., Земцов Д.И., Метелев А.П.* Готовность студентов вузов к общественному служению // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 9–26. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26
 23. *Певная М.В., Боронина А.Н., Початкова Е.И.* Гражданственность студенчества в рамках социально-ориентированного проектного обучения // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 27–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41
 24. *Руднева И.А., Козырева О.А.* Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34. № 1. С. 63–81. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81
 25. *Асланов Я.А., Деточенко Л.С., Лепин А.П., Мартынова Е.В.* Детерминанты успешности и риски реализации подхода «Обучение служением» в условиях проектно-ориентированного обучения // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 63–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83
 26. *Gordon C.S., Pink M.A., Rosing H., Mizzi S.* A systematic meta-analysis and meta-synthesis of the impact of service-learning programs on university students' empathy // *Educational Research Review*. 2022. Vol. 37. Article no. 100490. DOI: 10.1016/j.edurev.2022.100490
 27. *Cooper S.B., Cripps J.H., Reisman J.I.* Service-learning in deaf studies: Impact on the development of altruistic behaviors and social justice concern // *American annals of the deaf*. 2013. Vol. 157. No. 5. P. 413–427. DOI: 10.1353/aad.2013.0003
 28. *Prentice M.* Service learning and civic engagement // *Academic Questions*. 2007. Vol. 20. № 2. P. 135–145. DOI: 10.1007/s12129-007-9005-y
 29. *Dbaramsi S., Espinoza N., Cramer C., Amin M., Bainbridge L., Poole G.* Nurturing social responsibility through community service-learning: Lessons learned from a pilot project // *Medical Teacher*. 2010. Vol. 32. No. 11. P. 905–911. DOI: 10.3109/01421590903434169
 30. *Mitchell T.D.* Using a Critical Service-Learning Approach to Facilitate Civic Identity Development // *Theory Into Practice*. 2014. Vol. 54. No. 1. P. 20–28. DOI: 10.1080/00405841.2015.977657

31. Никольский В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28
32. Guay F. Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors // Canadian Journal of School Psychology. 2022. Vol. 37. No. 1. P. 75–92, DOI: 10.1177/08295735211055355
33. Райан Р.М., Деси Э.Л. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. 2003. № 3-1. С. 97–111. EDN: PYQJIN.
34. Бовина И.Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие // Социологический журнал. 2010. № 3. С. 5–20. EDN: PBDSON.
35. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Мельникова Д.В., Лаврешкин Н.В. К вопросу об исследовании социальных представлений: взгляд со стороны // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13. № 3. С. 8–25. DOI: 10.17759/sps.2022130302
36. Hogg M.A. Social Identity Theory // McKeown, S., Haji, R., Ferguson, N. (eds) Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory. Peace Psychology Book Series. Springer, 2016. DOI: 10.1007/978-3-319-29869-6_1
37. Habn Tapper A.J. A pedagogy of social justice education: Social identity theory, intersectionality, and empowerment // Conflict Resolution Quarterly. 2013. Vol. 30. No. 4. P. 411–445 DOI: 10.1002/crq.21072
38. Иванова Н.Л. Проблема психологического анализа социальной идентичности // Психология. 2006. Т. 3. № 4. С. 14–38. EDN: OXFHNN.

Статья поступила в редакцию 08.02.2025

Принята к публикации 03.03.2025

References

1. Eroshenkova, E.I., Shapovalova, I.S., Karabutova, E.A., Anokhina, S.V., Miroshnikova, O.S. (2022). Prosocial Competency-Based Model of a Future Teacher. *Nauka i obrazovanie = The Education and Science Journal*. Vol. 24, no. 2, pp. 11-47, doi: 10.17853/1994-5639-2022-2-11-47 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Mararitsa, L.V., Kazantseva, T.V., Pochebut, L.G., Svetsitskiy, A.L. (2018). The Contribution of the Individual to the Group's Social Capital: The Structure Of Altruistic Investment. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*. Vol. 9, no. 1, pp. 43-66, doi:10.17759/sps.2018090104 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Svetsitsky, A.L., Kazantseva, T.V. (2015). Everyday Prosocial Personality Behavior as Accumulation of Social Capital. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sociologiya. Pedagogika = Bulletin of St. Petersburg University. Episode 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*. No. 2, pp. 45-55. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23727447_43833444.pdf (accessed: 15.01.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Ivanov, P.A. (2015). Methodology for the Formation of Attitudes Towards Prosocial Behavior in Younger Adolescents. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. No. 1 (31), pp. 107-117. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23099188_25071542.pdf (accessed: 15.01.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Kicherova, M.N., Efimova, G.Z. (2020). The Impact of Non-Formal Education on Human Capital: A Generational Approach. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 24, no. 2, pp. 316-338, doi: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.316-338 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Eroshenkova, E.I., Isaev, I.F., Eroshenkov, N.V., Tarasova, S.I., Duplyakina, A.V. (2021). Formation of Human Capital and Prosocial Attitudes of University Students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 1 (49), pp. 66-79, doi: 10.32744/pse.2021.1.5 (In Russ., abstract in Eng.).

7. Lyubtsova, A.V. (2020). Value Orientations of Modern Youth in the Context of the Formation of Prosocial Behavior. *Rossiiskij psibologicheskij zhurnal = Russian Psychological Journal*. Vol. 17, no. 4, pp. 65-79, doi: 10.21702/rpg.20.4.5 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Sakharova, T.N., Tamarskaya, N.V., Novikova, I.S. (2024). Interrelation of Value Orientations and Prosocial Behavior of Modern Youth and Children. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. Vol. 72, no. 6 (72), pp. 554-574, doi: 10.32744/pse.2024.6.34 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Sakharova, T.N., Belovol, E.V., Umanskaya, E.G., Tsvetkova, N.A., Fonina, V.V. (2024). Psychological Prerequisites for Prosocial Activity of Modern Youth. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 28, no. 4, pp. 533-548, doi: 10.15507/1991-9468.117.028.202404.533-548 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Galkina, A.D., Nikolsky, V.S. (2024). "Cultivating a Sense of Duty and Responsibility to Society": the Specificity of the "Service-Learning" Approach in China. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 141-161, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Nikolskiy, V.S. (2024). "Obuchenie Sluzheniem" or "Service Learning"? A Discussion on the Conceptual Foundations of the Pedagogical Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 84-94, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-94 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Celio, C.I., Durlak, J., Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*. Vol. 34, no. 2, pp. 164-181, doi: 10.1177/105382591103400205
13. Tomkovick, C., Lester, S.W., Flunker, L., Wells, T.A. (2008). Linking Collegiate Service-Learning to Future Volunteerism: Implications for Nonprofit Organizations. *Nonprofit Management and Leadership*. Vol. 19, no. 1, pp. 3-26, doi: 10.1002/nml.202
14. Nikolskiy, V.S., Zlenko, A.N. (2024). Learning or Serving in Russian Higher Education: Features of a New Approach's Initial Stage Implementation. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 28, no. 3, pp. 421-435, doi: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Rozhkova, L.V., Vasil'eva, N.D. (2014). Citizenship and Patriotism as a Base for Social Consolidation of the Russian Society. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny = Public Opinion Monitoring: Economic and Social Changes*. No. 3 (121), pp. 123-129, doi: 10.14515/monitoring.2014.3.08 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Bakulina, O.V., Dvoretzky, E.V., Kozlov, K.V. (2024). Regulatory Framework for Prosociality Development in a Modern Russian Comprehensive School. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 72 (6), pp. 23-35, doi: 10.32744/pse.2024.6.2 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Musil, C.M. (2009). Educating Students for Personal and Social Responsibility. *Civic engagement in Higher Education: Concepts and Practices*. Available at: https://www.uwosh.edu/usp/wp-content/uploads/sites/30/2019/12/Jacoby_CivicEngagement_31.pdf (accessed: 15.01.2025).
18. Bringle, R.G., Studer, M., Wilson, J., Clayton, P.H., Steinberg, K.S. (2011). Designing Programs with a Purpose: To Promote Civic Engagement for Life. *Journal of Academic Ethics*. No. 9, pp. 149-164, doi: 10.1007/s10805-011-9135-2
19. Stegny, V.N., Nikonov, M.V. (2018). Motivation of Volunteer Activity. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie nauki = Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Socio-Economic Sciences*. No. 1, pp. 146-156, doi: 10.15593/2224-9354/2018.1.14 (In Russ., abstract in Eng.).

20. Murzina, I.Ya., Kazakova, S.V. (2019). Perspective Directions of Patriotic Education. *Integratsiya obrazovaniya = The Education and Science Journal*. Vol. 21, no. 2, pp. 155-175, doi: 10.17853/1994-5639-2019-2-155-175 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Serova, E.A., Shamatonova, G.L. (2021). Volunteering as a Predictor of Social Solidarity. *Baikal Research Journal*. Vol. 12, no. 4, doi: 10.17150/2411-6262.2021.12(4).18 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Nikolskiy, V.S., Ambarova, P.A., Shabrova, N.V., Zemtsov, D.I., Metelev, A.P. (2024). Readiness of University Students for Public Service. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 9-26, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Pevnaya, M.V., Boronina, L.N., Pochatkova, E.I. (2024). Students' Civic Consciousness in the Framework of Socially Oriented Project-Based Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 27-41, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Rudneva, I.A., Kozyreva, O.A. (2025). Forming the Professional Identity of Future Teachers through Service-Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 63-81, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Aslanov, Ya.A., Detochenko, L.S., Lepin, A.P., Martynova, E.V. (2024). Determinants of Success and Risks of Implementing the "Service Learning" Approach in a Project-Oriented Learning Environment. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 63-83, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Gordon, C.S., Pink, M.A., Rosing, H., Mizzi, S. (2022). A Systematic Meta-Analysis and Meta-Synthesis of the Impact of Service-Learning Programs on University Students' Empathy. *Educational Research Review*. Vol. 37, article no. 100490, doi: 10.1016/j.edurev.2022.100490
27. Cooper, S.B., Cripps, J.H., Reisman, J.I. (2013). Service-Learning in Deaf Studies: Impact on the Development of Altruistic Behaviors and Social Justice Concern. *American Annals of the Deaf*. Vol. 157, no. 5, pp. 413-427, doi: 10.1353/aad.2013.0003
28. Prentice, M. (2007). Service Learning and Civic Engagement. *Academic Questions*. 2007. Vol. 20, no. 2. pp. 135-145, doi: 10.1007/s12129-007-9005-y
29. Dharamsi, S., Espinoza, N., Cramer, C., Amin, M., Bainbridge, L., Poole, G. (2010). Nurturing Social Responsibility Through Community Service-Learning: Lessons Learned from a Pilot Project. *Medical Teacher*. Vol. 32, no. 11, pp. 905-911, doi: 10.3109/01421590903434169
30. Mitchell, T.D. (2014). Using a Critical Service-Learning Approach to Facilitate Civic Identity Development. *Theory Into Practice*. Vol. 54, no. 1, pp. 20-28. doi: 10.1080/00405841.2015.977657
31. Nikolskiy, V.S. (2023). Service Learning in Russia: Scoping Review. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 9-28, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*. Vol. 37, no. 1, pp. 75-92, doi: 10.1177/08295735211055355
33. Rya, R.M., Disi, E.L. (2003). Theory of Self-Determination and Support of Internal Motivation, Social Development and Well-Being. *Vestnik Barnaul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Barnaul State Pedagogical University*. No. 3-1, pp. 97-111. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17874289_61822183.pdf (accessed: 15.01.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

34. Bovina, I.B. (2010). Theory of Social Representations: History and Modern Development. *Sociologicheskij zhurnal = Sociological Journal*. No. 3, pp. 5-20. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17874289_33870217.pdf (accessed: 15.01.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
35. Bovina, I.B., Dvoryanchikov, N.V., Melnikova, D.V., Lavreshkin, N.V. (2022). Studying Social Representations: An Outsider's Perspective. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*. Vol. 13, no.3, pp. 8-25, doi: 10.17759/sps.2022130302 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Hogg, M.A. (2016). Social Identity Theory. In: McKeown, S., Haji, R., Ferguson, N. (eds) *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory*. Peace Psychology Book Series. Springer, Cham, doi: 10.1007/978-3-319-29869-6_1
37. Hahn Tapper, A.J. (2013). A Pedagogy of Social Justice Education: Social Identity Theory, Intersectionality, and Empowerment. *Conflict Resolution Quarterly*. Vol. 30, no. 4, pp. 411-445, doi: 10.1002/crq.21072
38. Ivanova, N.L. (2006). The Problem of Psychological Analysis of Social Identity. *Psichologiya = Psychology*. Vol. 3, no. 4, pp. 14-38. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17695333_36013924.pdf (accessed: 15.01.2025).

*The paper was submitted 08.02.2025
Accepted for publication 03.03.2025*



**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

Особенности сопряжения высшего образования и сферы труда в условиях структурных преобразований отечественной системы высшего образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-31-51

Сенашенко Василий Савельевич – д-р физ.-мат. наук, профессор, ORCID: 0000-0001-7823-8244, Scopus ID: 660308834, vsenashenko@mail.ru

Международная академия наук высшей школы, Москва, Россия

Адрес: 105203, Москва, ул. Первомайская, д. 92

Стручкова Елена Павловна – канд. пед. наук, руководитель проектного офиса, elenastruch1988@gmail.com

Арктический государственный институт культуры и искусства, Якутск, Россия

Адрес: Россия, Республика Саха (Якутия), Якутск, ул. Орджоникидзе, д. 4

Аннотация. Предметом настоящей работы является исследование проблемы сопряжения высшего образования и сферы труда с использованием различных алгоритмов нормативного и методического описания структуры квалификации выпускника высшей школы (далее – академическая квалификация) и квалификации работающего специалиста (далее – профессиональная квалификация). Показано, что императив готовности выпускника высшей школы сразу после получения диплома о высшем образовании соответствовать рынку труда, то есть требованиям работодателя, а также целям компании или предприятия при существующей организации учебного процесса во многом конструкция эфемерная. Предложен новый алгоритм, и выявлена степень целесообразности применения понятия «компетенция» при сопряжении системы высшего образования и сферы труда. Подтверждено, что его использование в образовательном контексте при сложившейся организации учебного процесса создаёт дополнительные трудности при решении рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: сопряжение, сфера высшего образования, сфера труда, образовательный государственный стандарт, образовательная программа, профессиональный стандарт, трудовая функция, трудовое действие, академическая квалификация, профессиональная квалификация

Для цитирования: Сенашенко В.С., Стручкова Е.П. Особенности сопряжения высшего образования и сферы труда в условиях структурных преобразований отечественной системы высшего образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 3. С. 31–51. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-31-51

Features of the Conjugation of Higher Education and the Labor Sphere in the Context of Structural Transformations of the Domestic Higher Education System

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-31-51

Vasily S. Senashenko – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Professor, ORCID: 0000-0001-7823-8244, Scopus ID: 660308834, vsenashenko@mail.ru

International Academy of Sciences of Higher Education. Moscow, Russia

Address: 92, Pervomayskaya str., 105203 Moscow, Russia

Elena P. Struchkova – Cand. Sci. (Pedagogy), Head of the Project Office, elenastruch1988@gmail.com
Arctic State Institute of Culture and Arts, Yakutsk, Russia

Address: 4, Ordzhonikidze str., Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia), Russia

Annotation. The subject of this work is the study of the problem of conjugation of higher education and the labor sphere using various algorithms of normative and methodological description of the structure of qualification of a graduate of higher education (hereinafter referred to as academic qualification) and the qualification of a working specialist (hereinafter referred to as professional qualification). It is shown that the imperative of readiness of a graduate of higher education immediately after receiving a diploma of higher education to comply with the labor market, that is, the requirements of the employer, as well as the goals of the company or enterprise with the existing organization of the educational process is largely an ephemeral construction. A new algorithm is proposed and the degree of expediency of using the concept of “competence” in the interface of the system of higher education and the labor sphere is revealed. It is confirmed that its use in the educational context with the existing organization of the educational process creates additional difficulties in solving the problem under consideration.

Keywords: conjugation, sphere of higher education, sphere of labor, educational state standard, educational program, professional standard, labor function, labor action, academic qualification, professional qualification

Cite as: Senashenko, V.S., Struchkova, E.P. (2025). Features of the Conjugation of Higher Education and the Labor Sphere in the Context of Structural Transformations of the Domestic Higher Education System. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 3, pp. 31-51, doi: 10.31992/0869-3617-2024-34-3-31-51 (In Russ., abstract in Eng.).

Решение проблем образовательной реальности следует искать в тесной связи с самой этой реальностью.

Введение

Сопряжение системы высшего образования и сферы труда определяется как способ

корректировки функциональных связей взаимодействующих и взаимозависимых системы подготовки выпускников высшей школы и системы их профессиональной адаптации к успешной трудовой деятельности¹. В условиях перехода высшей школы к инновационному развитию появляются новые воз-

¹ Сопряжение – это взаимосвязанная последовательность действий, направленных на формирование видения образовательной и профессиональной среды как единого профессионального пространства,

возможности выбора алгоритмов и оценки эффективности различных условий сопряжения системы высшего образования и сферы труда. При этом выбор механизма сопряжения определяет структуру и содержание обновляемых нормативно-правовых актов и методических документов, регулирующих подготовку и трудоустройство выпускников высшей школы².

Современная образовательная практика высшей школы нередко осуществлялась без серьёзного концептуального обоснования решений о внедрении тех или иных судьбоносных инноваций, принимаемых на различных уровнях управления без должного учёта изменений социокультурной и образовательной среды, организационных особенностей вузов, трансформаций технологического уклада жизни общества [1–4]. Ярким примером тому является подключение России к «болонскому движению» стран Западной Европы. Были разработаны инструменты, прежде всего, государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), с помощью которых начали активно замещать традиционную для российской высшей школы знаниевую образовательную модель компетентностной моделью.

В результате механического переноса компетентностного подхода (КП), укоренившегося в зарубежной производственной сфере [5; 6], как одной из ключевых конструкций процесса «болонизации» отечественной системы высшего образования (да и не только высшего), возникло множество проблем, появление которых вызывает со-

мнения в целесообразности такого шага [7]. Подобного рода реформы отечественной системы образования не могли не сказаться на структуре и содержании образовательных программ высшей школы, что, прежде всего, привело к снижению качества профессиональной подготовки выпускников вузов [2; 8]. Следует напомнить, что начало обсуждения проблем совершенствования многоуровневой структуры³ отечественного высшего образования было положено более 20 лет тому назад. А известное выражение: «А воз и ныне там», к сожалению, всё ещё остаётся во многом справедливым. Вместе с тем в настоящее время с целью формирования суверенной образовательной системы России предпринимаются значительные усилия для исправления сложившейся ситуации.

В настоящей работе компетентностный подход рассматривается как инструмент совершенствования производственных отношений, как ресурс повышения производительности труда⁴. При этом компетенция является категорией понятной, прежде всего, работодателю как характеристика профессиональной деятельности специалиста и рассматривается как один из инструментов оценки его мастерства применять непосредственно на рабочем месте знания, умения и личностные качества для успешной трудовой деятельности [7–9].

В сложившихся условиях эффективное функционирование системы высшего образования нуждается в адекватном дидактическом сопровождении, направленном на совершенствование учебного процесса,

на развитие сотрудничества представителей системы высшего образования и представителей сферы труда, на совершенствования подготовки кадров с высшим профессиональным образованием.

² Сопряжение нормативных документов касается документов, регулирующих вопросы квалификаций в сфере труда и в сфере образования.

³ Не следует отождествлять законодательное закрепление многоуровневой структуры отечественного высшего образования с внедрением в высшей школе «болонских» образовательных стереотипов. Достаточно напомнить структуру высшего образования дореволюционной России. Более того, основные образовательные программы высшей школы по своей природе являются многоуровневыми.

⁴ Вместе с тем отрицать целесообразность компетентностного подхода в профессиональном образовании в целом не следует, хотя бы из-за его успешного использования в контексте корпоративного образования.

развивающего дидактические основы отечественного высшего профессионального образования [10; 11]. Новая реальность в области высшего образования требует методологического осмысления, научной оценки средств и способов реформенных преобразований, актуализации условий реализации учебного процесса для достижения поставленных целей [12].

Особое место в исследованиях сопряжения системы высшего образования и сферы труда занимает проблема практической реализации в учебном процессе тесной связи теории и практики, оптимальное решение которой могло бы способствовать успешному формированию профессиональных умений и навыков студентов [10]. Тем более, что образование, получаемое по основным профессиональным образовательным программам высшей школы, всё ещё остаётся недостаточно настроенным на профильную профессиональную занятость выпускников [13]. Результаты теоретико-методического анализа использования профессиональных стандартов при разработке ФГОС ВО, проектов ОПОП ВО подготовки позволили выявить ряд методических проблем, возникающих при практическом рассмотрении сопряжения системы высшего образования и сферы труда [14].

В связи с происходящими структурными преобразованиями высшего образования особую остроту приобретает проблема взаимодействия высшей школы и сферы труда⁵. Высокая креативность изменений сферы труда, быстрота протекания всех социально-экономических процессов привели к тому, что значительно быстрее стали устаревать профессиональные знания и навыки выпускников высшей школы. Поэтому большинство работодателей, прежде всего, ждут от выпускников вузов фундаментальных знаний и универсальных умений высокого качества,

определяющих их высокую профессиональную мобильность. Возникает насущная необходимость в построении новых алгоритмов сопряжения сферы образования и сферы труда, которые позволили бы расставить всё по своим местам: знания, умения и навыки (ЗУНы) – в образовательный контекст как характеристику квалификации выпускника высшей школы; компетенции – в профессиональную сферу как составляющие квалификации работающего специалиста.

Сложные технические проблемы по своей природе всё больше приобретают социальный характер, требуя для своего решения коллективных усилий. Их решение силами одиночек становится практически невозможным, что в свою очередь вызывает необходимость обновления организационного и методического обеспечения учебного процесса. При рассмотрении проблемы сопряжения в этих условиях возникают дополнительные сложности, требующие критического осмысления. Более подробное ознакомление с его «фокусирующими» деталями и содержательными частями позволяет полнее раскрыть содержание понятия «сопряжение», выявить его наиболее существенные особенности [14–19].

И академическим кругам, и бизнес-сообществам следует наконец осознать, что действующие в настоящее время образовательные программы высшего профессионального образования являются, как правило, принципиально незавершёнными. И только путём сочетания образования с реальной профессиональной деятельностью возможно подготовить квалифицированного специалиста, полностью соответствующего требованиям сферы труда. Для этого требуются серьёзные исследования в области непрерывного образования и его институционального обеспечения [17].

⁵ Взаимодействие образовательных организаций и работодателей должно происходить в процессе разработки, согласования и утверждения ФГОС ВО, профессиональных стандартов и образовательных программ. Паритетное участие заинтересованных сторон предполагает совместное формирование на языке знаний, умений, навыков и компетенций квалификационных характеристик выпускника высшей школы и работающего специалиста.

В результате повышения динамики изменений сферы труда, изменения специфики труда различных категорий работников и особенностей различных видов деятельности в дополнение к существующей проблеме амортизации нематериальных активов, всё более актуальной становится тема амортизации профессиональных умений и навыков, прежде всего специалистов с высшим образованием, которая существенно усложняет решение проблемы сопряжения системы высшего образования и сферы труда [20].

Цель настоящей работы состоит в выявлении особенностей сопряжения системы высшего профессионального образования и сферы труда на основе различных подходов к формированию структуры квалификации выпускника высшей школы и квалификации работающего специалиста. Обсуждается новое прочтение знаниевого и компетентностного подходов в сфере образования и сфере труда. При этом сопряжение знаниевого подхода к формированию академической квалификации выпускника высшей школы и компетентностного подхода к формированию профессиональной квалификации работающего специалиста выступает как инструмент соответствия профессиональной составляющей подготовки выпускников высшей школы требованиям сферы труда.

Понятие квалификации выпускника высшей школы и образовательные стандарты

Квалификация выпускника высшей школы по диплому, или академическая квалификация⁶, – это образовательный статус выпускника в системе высшего профессионального образования, это уровень общей и профессиональной подготовки, который

свидетельствует о том, что её обладатель успешно освоил одну из основных образовательных программ высшей школы и обладает знаниями, умениями, навыками и компетенцией, необходимыми для выполнения первичных профессиональных обязанностей в конкретной области профессиональной деятельности.

Освоение программы по одному из направлений бакалавриата говорит о получении базового высшего образования. Является ли категория «бакалавр» квалификацией сродни квалификации дипломированного специалиста – этот вопрос остаётся открытым. Скорее это академическая степень, подтверждающая образовательный статус выпускника вуза в системе высшего образования.

Если речь идёт о программах специалиста, то выпускник вуза называется дипломированным специалистом (инженер, врач, педагог, юрист и др.) по определённому виду профессиональной деятельности. В данном случае квалификация обозначает, кем станет выпускник в профессиональной сфере после окончания вуза.

Первооснову компетенции (умения учиться) студента (академической компетенции⁷) в университетской среде составляют знания, умения, навыки, приобретаемые им во время учёбы. При этом постижение умения учиться предполагает полное освоение обучающимися всех компонентов учебных занятий и учебных действий. И лишь в процессе профессиональной деятельности выпускники высшей школы осваивают профессиональные компетенции⁸ работающего специалиста.

Как только компетенциям в ФГОС ВО отводится «главенствующая» роль, сразу же

⁶ Академическая квалификация выпускника высшей школы определена Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ-273) как уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определённого вида профессиональной деятельности (ст. 2, п. 5).

⁷ Академические компетенции – это освоенные обучающимися в процессе учёбы способы деятельности, применимые в рамках образовательного процесса.

⁸ Профессиональные компетенции – это освоенные любым субъектом способы профессиональной деятельности, применимые при решении проблем в реальных жизненных и профессиональных ситуациях.

компетенции переводят образование в практическую плоскость, лишая его научности и глубины. Высшее образование перестаёт быть высшим, замещается обучением ремеслу. Собственно, именно это и произошло в отечественном высшем образовании с переходом на болонскую модель организации учебного процесса.

В современных условиях, как отмечалось выше, рынок профессий и требований к ним настолько быстро меняется, что получаемые профессиональные знания, умения, навыки и компетенции за период обучения в вузах (срок обучения – 4–6 лет) морально устаревают [13]. Кроме того, потребности общества в системе высшего образования гораздо шире, чем потребности рынка труда. Поэтому в целом представляется сомнительной «жёсткая» ориентированность системы высшего образования только на рынок труда, прежде всего из-за насущной потребности участия высшей школы в формировании культурной и национальной идентичности личности. Тогда как работодателю нужен работник под конкретное рабочее место с конкретными знаниями, умениями и навыками.

Понятия квалификации работающего специалиста и профессиональные стандарты

Квалификация в сфере трудовых отношений, или профессиональная квалификация работника⁹, – это уровень владения теоретическими знаниями, а также практическими умениями и навыками, благодаря которым человек успешно осуществляет свою трудовую деятельность. В статье 195.1 Трудового кодекса РФ закреплено понятие «профессиональный стандарт» (ПС), который определяет уровень квалификации, требующийся сотруднику для выполнения определённой работы.

Профессиональная квалификация работника представляет собой показатель со-

ответствия заданному уровню профессиональных требований в конкретной области трудовой деятельности. Профессиональная квалификация работника является подтверждением определённого образовательного статуса, наработанного практического опыта и совершенствуется в ходе его трудовой деятельности. Вместе с тем чем больше вы знаете и умеете, тем выше ваша квалификация [21–23].

Основу сложившейся в России системы квалификаций, её нормативно-правового оформления составляют трудовые функции, которые изначально были адаптированы к знаниевой модели (знания, умения, навыки), традиционно использовавшейся высшей школой для разработки учебных планов и образовательных программ. Поэтому, когда высшая школа была переориентирована на обновление нормативно-правового обеспечения учебного процесса на основе компетентностного подхода, а сфера труда всё ещё продолжала (и продолжает) при разработке нормативно-правового обеспечения использовать в качестве несущей конструкции трудовые функции, в том числе и при разработке ПС. В итоге ФГОС ВО и ПС разработаны с опорой на разные образовательные подходы и модели, описывающие квалификационные требования к выпускнику высшей школы и работающему специалисту [24], в том числе и проект ФГОС ВО 4-го поколения¹⁰.

По этой причине при сопряжении сферы образования и сферы труда возникают серьёзные трудности, поскольку установить соответствие между инструментами сопряжения, в качестве которых планировалось использовать ФГОС ВО и ПС, оказалось весьма непросто. В то же время необходимо было с единых позиций сформулировать требования к выпускникам высшей школы и

⁹ Профессиональная квалификация работника определена Трудовым кодексом Российской Федерации (ФЗ-197) как уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника (ст. 195.1).

¹⁰ Проект Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования 4-го поколения. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos4/Maket_FGOSVO_4.pdf (дата обращения: 26.12.2024).

работающим специалистам в ФГОС ВО и ПС соответственно¹¹ [25; 26].

Чтобы обосновать и более строго оценить степень соответствия образовательных стандартов и программ требованиям рынка труда, необходимо эти требования формулировать на едином языке, другими словами переработать ФГОС ВО на языке знаниевой модели или ПС на языке компетенций [23]. Тем самым трудовые функции как основу ныне действующих профессиональных стандартов нужно трансформировать в набор компетенций работающего специалиста. А уже затем с учётом целевых показателей и образовательных возможностей высшей школы сформулировать требования к молодому специалисту – выпускнику высшей школы.

Компетенции как составная часть профессиональной квалификации

Компетентностная модель работающего специалиста имеет иерархическую структуру [7]. С одной стороны, продолжается совершенствование универсальных или ключевых компетенций работающего специалиста (компетенции широкого спектра использования), таких как ценностно-смысловая, общекультурная, познавательная, информационная, коммуникативная, личностного самосовершенствования, которые преобладают компетенциям выпускников высшей школы. При этом во всех перечисленных выше компетенциях появляется профессиональная составляющая. Так, например, коммуникативная компетенция сотрудника будет дополнена особенностями коммуникации в профессиональной среде, компетенция личностного самосовершенствования сотрудника подразумевает развитие не только общекультурных, но и профессиональных

компетенций и т. д. В сущности, происходит трансляция обобщённой знаниевой образовательной модели [8] в профессиональную среду, создавая основу для сопряжения академической и профессиональной квалификаций. С другой стороны, набор компетенций работающего специалиста дополняется социально-трудовыми компетенциями, среди которых такие компетенции, как личная эффективность, общеотраслевые профессиональные, отраслевые профессиональные, управленческие и организационные, начиная от компетенций работников производства – молодых специалистов и заканчивая компетенциями опытных специалистов.

В зависимости от производственной позиции работника производства все перечисленные компетенции имеют определённый уровень востребованности [24]. Означает ли это, что в основных образовательных программах высшей школы должны найти отражение компетенции в объёме, необходимом для работников производства – начинающих молодых специалистов? Это ключевая проблема результативности сопряжения высшего образования и сферы труда в условиях структурных преобразований отечественной системы высшего образования.

Что же касается компетентностной модели работающего специалиста — это зона ближайшего развития в виде национальной модели компетенций¹², тесно коррелирующей с российскими трудовыми реалиями. Основой структурной составляющей национальной модели компетенций надлежит стать совокупности механизмов синхронизации реальных запросов сферы труда и необходимых работающему специалисту знаний, умений и навыков, сформировавшихся в результате освоения одной из основных образовательных программ высшей школы.

¹¹ Постановление Правительства Российской Федерации от 27 октября 2021 г. № 1843 «О внесении изменений в правила разработки и утверждения профессиональных стандартов». URL: <http://government.ru/docs/all/137244/> (дата обращения: 26.12.2024).

¹² Синхронизация национальных рынков труда и систем образования: как достичь и оценить эффект. URL: <https://www.skolkovo.ru/notes/sinhronizaciya-nacionalnyh-rynkov-truda-i-sistem-obrazovaniya-kak-dostich-i-ocenit-effekt/> (дата обращения: 26.12.2024).

В таком случае национальная рамка квалификаций (НРК) должна быть разработана на основе компетентного подхода. При этом компетенции, прописанные в НРК, лишь в некоторых аспектах могут сопутствовать профессиональной подготовке выпускника высшей школы, отражая сущность компетенций работника соответствующей профессии с учётом особенностей появления различий между академической и профессиональной квалификациями.

Высказываются и более радикальные предложения, когда профессиональные компетенции полностью выводятся за пределы основных образовательных программ высшей школы в систему последипломного профессионального образования – повышения квалификации и дополнительной подготовки [26].

Сопряжение академической и профессиональной квалификаций

Очевидны две причины различий между квалификацией по диплому (академической) и профессиональной квалификацией. Первая из них объективная, возникающая в результате отличия условий, в которых происходит формирование рассматриваемых квалификаций. Тогда как вторая причина имеет внесистемный характер, поскольку её появление связано с терминологическими нестыковками описания требований к квалификации по диплому и профессиональной квалификации.

Ясно, что разрыв между уровнем подготовки выпускников вузов и требованиями со стороны производства в условиях сложившейся организации учебного процесса был и остаётся существенным. Это связано с тем, что выпускник вуза, получивший высшее образование, ещё не является специалистом, а станет им только в процессе практической деятельности.

Основой синхронизации ФГОС ВО и ПС могло бы стать сопряжение квалификации выпускника высшей школы и квалификации работающего специалиста. Вместе с тем при

сложившейся организации учебного процесса и существующей структуре образовательных программ высшей школы не удаётся согласовать фактический уровень подготовки выпускников высшей школы с требованиями работодателей [3; 26].

Остаётся люфт между требованиями высшей школы и сферой труда. Его величина зависит от многих факторов, среди которых выбор образовательной модели, характер организации учебного процесса, насыщение образовательных программ профессиональными курсами, основы которых подкреплены результатами освоения фундаментальных дисциплин, степень участия работников сферы труда в учебном процессе, определённости характера будущей профессиональной занятости выпускника высшей школы, наличие производственных практик, максимально приближённых к будущей профессиональной занятости и пр.

Эталонный вариант сопряжения квалификаций предполагает включение выпускника высшей школы в трудовую деятельность на уже запланированном рабочем месте непосредственно перед защитой и получением диплома. В действительности из-за отсутствия у выпускников опыта работы по профессии требуемого сопряжения квалификаций не получается. Практические умения и навыки, полученные за время учёбы, требуют закрепления и дальнейшего совершенствования. При нынешней организации учебного процесса эта проблема может быть решена либо путём наставничества, либо путём освоения дополнительных программ практической направленности с последующей сертификацией обучающихся.

Одним из инструментов сопряжения высшего образования и сферы труда является, получивший в настоящее время широкое распространение в системе профессионального, особенно инженерного, образования, проектно-целевой подход к разработке и внедрению технологий проектного обучения [27]. Это образовательная технология, главными действующими лицами которой ста-

новятся обучающиеся, а её целью является формирование их самостоятельности, инициативности и креативности [28]. Именно в ходе проектного обучения студенты уже со студенческой скамьи получают возможность участвовать в реальной профессиональной деятельности.

Новая форма междисциплинарного обучения – проектное обучение по праву считается одной из лучших университетских практик, выполняя дидактическую задачу связи теории с практикой [10; 29]. При этом необходимо подчеркнуть, что проблема проектного образования имеет многовекторный характер и касается не только высшего образования, и не столько практико-центрированного обучения в высшей школе, сколько сопряжения высшего образования и сферы труда. Поэтому очевидно, что проектно-контекстный подход к подготовке специалистов вызывает повышенный интерес исследователей общих проблем высшего профессионального образования [30]. Так, например, за последнее пятилетие (2020–2024 гг.) в журнале «Высшее образование в России» было опубликовано значительное число статей, посвящённых различным аспектам внедрения проектной деятельности в образовательный контекст высшей школы [31–39].

Следует учитывать положительный опыт налаживания системного взаимодействия вузов с предприятиями, который достигается благодаря следующим шагам:

- привлечение к образовательному процессу ведущих специалистов предприятий, заказчиков выпускников высшей школы, для чтения профессионально-ориентированных прикладных курсов, а также их участие в текущем и итоговом контроле и оценке знаний студентов, что позволяет учитывать конкретные особенности подготовки будущих молодых специалистов на всех этапах обучения;

- прохождение производственной и преддипломной практик, во время которых студенты могут поработать стажёрами и приобрести необходимые практические умения и навыки;

- создание базовых кафедр, на которых студенты слушают лекции ведущих специалистов предприятий-заказчиков по профессионально-ориентированным прикладным дисциплинам, проходят на производстве производственную и преддипломную практики, собирают материал и защищают курсовые и дипломные работы. Примером тому может служить Институт системного программирования РАН, в котором при тесном взаимодействии с вузами созданы базовые кафедры МГУ, Физтеха, ВШЭ, что позволяет успешно решать проблему сопряжения квалификации по диплому и квалификации работающего специалиста. Более того, в сформированном таким образом образовательном пространстве упомянутой выше проблемы и вовсе не возникает, поскольку речь изначально идёт о подготовке специалиста в режиме дуального обучения¹³ под конкретное рабочее место.

При этом квалификация выпускника высшей школы описана в ФГОС ВО на языке компетенций, тогда как квалификация работающего специалиста описана в ПС – на языке трудовых функций. Между компетенциями и трудовыми функциями нет однозначного соответствия [13]. Различия в используемых опорных терминах сферы образования и сферы труда создают дополнительные трудности при разработке единого описания и сущностного понимания проблемы сопряжения.

Законодательно было определено верховенство ПС по отношению к федеральным ФГОС ВО. Это означало, что требования ПС к профессиональной составляющей образовательных программ высшей школы первич-

¹³ Дуальное обучение – это форма получения образования, которая позволяет студентам отрабатывать навыки применения теоретических знаний на практике. Студент получает теоретические знания в образовательной организации, а практические навыки приобретает в профильной организации на рабочем месте.

ны и должны найти отражение в структуре ФГОС ВО. Выше было отмечено, что внедрение профессиональных стандартов в высшее образование в таком контексте, когда даже системы аттестации студентов выстраиваются с учётом требований ПС, обесценивает статус государственного диплома о высшем образовании.

Сложность проблемы заключается в её межотраслевой природе с присущей ей междисциплинарностью, которая проявляется в характере несоответствия структуры образовательной составляющей подготовки выпускников высшей школы механизмам взаимодействия системы высшего образования и сферы труда, профессионально-квалификационной структуре рынка труда и требованиям их целостного восприятия при решении проблемы кадрового обеспечения народного хозяйства страны. Поэтому крайне важно, чтобы образовательные и профессиональные стандарты рассматривались как единая целостная развивающая система [40].

Особо следует подчеркнуть, что профессиональные стандарты, как было отмечено, разработаны на языке трудовых функций и трудовых действий, а потенциальные работодатели мыслят на языке профессиональных квалификаций. В то же время вузовские разработчики образовательных программ мыслят на языке вузовских категорий: знания, умения, навыки, компетенции, ориентированные на формирование квалификации выпускника вуза «по диплому», которая имеет существенные отличия от квалификации работающего специалиста и отражает структуру и содержание реального учебного процесса в высшей школе. При его нынешней постановке вузы в своём большинстве без существенной корректировки организации учебного процесса не могут обеспечить выпускникам получение квалификации, соответствующей требованиям работодателей, а тем более равной квалификации работающего специалиста.

В последнее время как средство сопряжения сферы образования и сферы труда, как

основа обновления национальной системы квалификаций рассматривается НРК. На её основе разработано системное и структурированное по уровням описание признаваемых квалификаций, проводится измерение результатов обучения, устанавливается соотношение различных документов об образовании и обучении. Разработка и внедрение НРК подразумевает формирование методологической основы для принципиальных изменений в системе образования и национальной системе квалификаций [23].

В зарубежной практике понятие «рамка квалификаций» также является инструментом сопряжения сфер труда и образования и основой обновления национальной системы квалификаций, построенной на принципах прозрачности получения квалификаций, объективности, независимости их оценивания и систематичности обновления [5].

Проблемы создания единого понятийного аппарата

Очевидно, что конструктивное сотрудничество возможно лишь в том случае, когда взаимодействие между участниками происходит на едином профессиональном языке. При этом для каждого участника совместной деятельности приобретает значимость именно та информация, которая не просто принята, но и осознана [7; 23]. В процессе взаимодействия представителей высшей школы и представителей сферы труда главным становится описание на едином языке с единых позиций требований к квалификации выпускников высшей школы и работников сферы труда при разработке образовательных и профессиональных стандартов, других нормативно-правовых и методических документов, регламентирующих взаимодействие сферы образования и сферы труда. Тогда каждая из сторон признаёт проблемы другой стороны, и они совместно начинают устранять возникшие противоречия.

Однако, даже зная общепринятое смысловое наполнение используемых терминов, обе взаимодействующие стороны в

силу профессиональных особенностей, представляемых ими профессиональных сфер, будь то система высшего образования или сфера труда, не всегда приходят к единому пониманию значения происходящих преобразований [23]. В результате возникают коммуникативные неоднозначности, которые становятся причиной дополнительных затруднений при практическом рассмотрении проблемы сопряжения высшего образования и сферы труда. Более того, наличие таких неоднозначностей ведёт к появлению коммуникативных барьеров, отражающих устойчивость профессиональной ориентации представителей взаимодействующих сторон, функционирующих в различных профессиональных пространствах.

Сложности профессиональной коммуникации возникают из-за отсутствия единого понимания внутренней сущности сопрягаемых профессиональных областей. С одной стороны, акцент делается на обеспечении преемственности общего и профессионального образования как основе фундаментальной подготовки выпускников, современных достижений науки и техники, построении логической последовательности учебных курсов, отражающей взаимосвязь между основополагающими целями и содержанием процесса обучения, тогда как с другой – на получении обучающимися «профессиональной квалификации сегодняшнего дня». Для обеспечения более продуктивного подхода к проблеме взаимодействия представителей высшей школы и потенциальных работодателей следовало бы рекомендовать создание единого глоссария профессиональных терминов, используемых при разработке проблем взаимодействия системы высшего образования и сферы труда и, прежде всего, проблемы несоответствия полученного выпускниками высшей школы образования требованиям сферы труда, которая становится основной в современной системе подготовки кадров.

О формировании единого профессионального образовательного пространства

В контексте формирования единого профессионального образовательного пространства особое значение приобретает проблема сопряжения системы высшего образования и сферы труда, определяемая как система взаимных связей, которая обеспечивает согласование целей, содержания и методов обучения специалистов с кадровыми потребностями реальной экономики. В качестве механизмов взаимодействия высшей школы и сферы труда следует рассматривать различные формы сотрудничества преподавателей вузов и потенциальных работодателей: совместная работа с нормативно-правовыми документами, регламентирующими сопряжение высшего образования и сферы труда, обмен идеями, дискуссии и пр. Тогда как к инструментам сопряжения высшего образования и сферы труда нужно относить нормативно-правовое и методическое обеспечение проблемы подготовки и включения в трудовую деятельность выпускников вузов в различных отраслях народного хозяйства.

Обновлённое нормативное и правовое обеспечение основных образовательных программ высшей школы, методов обучения студентов, требований реальной экономики к уровню профессиональной подготовки выпускников, стратегически выверенная организация проектирования и управление изменениями сопряжения системы высшего образования и сферы труда создают основу для формирования единого профессионального пространства, фундаментальным принципом построения которого являются преемственность «академических» квалификаций выпускников высшей школы и профессиональных квалификаций работающих специалистов. Для обеспечения нового облика российской системы образования особого внимания требует проблема обновления структуры отечественного профессионального образования на всех уровнях

профессиональной иерархии от рабочего до специалиста с высшим образованием [41].

Правильная профориентация образовательных программ призвана увеличить мотивацию студентов к обучению и максимально облегчить включение молодых специалистов в трудовую деятельность. Следует иметь в виду, что выпускники вуза всё ещё не обладают в достаточной степени профессиональными навыками и в своём большинстве не имеют опыта работы по профессии [8; 10]. Исходить нужно из того, что общество задаёт единую цель и для экономики, и для системы образования страны – подготовку конкурентоспособных, самостоятельных и ответственных специалистов, способных и мотивированных к саморазвитию в течение всей жизни в условиях нестабильности и подвижности квалификаций. Вместе с тем система образования должна руководствоваться как конъюнктурными требованиями рынка труда, так и социокультурными традициями развития общества.

В ходе рассмотрения сопряжения высшего образования и сферы труда в практической плоскости возникают объективные трудности из-за необходимости учёта существенных отличий профессиональных интересов представителей высшего образования и представителей сферы труда, а также различий профессиональных интересов представителей высшего образования и представителей сферы труда. Из-за отсутствия единого подхода к пониманию содержательного наполнения сопрягаемых профессиональных областей нередко возникают разнообразие социальные барьеры в общении взаимодействующих сторон.

С одной стороны, акцент делается на обеспечении преемственности общего и профессионального образования как основы фундаментальной подготовки выпускников, на построении логической последовательно-

сти курсов учебного плана, что формирует надёжный базис для будущих достижений науки и техники, тогда как с другой – на получении обучающимися «профессиональной квалификации сегодняшнего дня», в основе которой лежит взаимосвязь между содержанием практической направленности и процессом обучения.

Единый и согласованный по всем уровням профессионального образования пакет профессиональных и универсальных умений и навыков должен включать набор умений и навыков работающего специалиста, который своим продолжением должен иметь не только уровни формального образования¹⁴, но и различные виды профессиональных образовательных программ. Для решения проблемы «стыковки» традиционных ЗУНов выпускника высшей школы с компетенциями работающего специалиста, необходимо разработать систему практико-ориентированных программ дополнительного профессионального образования. Освоение таких программ позволило бы профессиональную подготовку выпускника высшей школы приблизить к компетенциям работающего специалиста.

Следуя концепции непрерывного образования, опыт работы специалиста необходимо оценивать непосредственно в часах общей трудоёмкости или в зачётных единицах, синхронизируя с соответствующей образовательной программой, результатом освоения которой является квалификация работающего специалиста. Таким образом формируется единая программа образовательной организации с организацией-партнёром. Такой подход иллюстрировал бы динамику профессионального становления специалиста, определяя уровень его компетентности в соответствующей области профессиональной деятельности.

Стремиться следует к тому, чтобы взаимодействие системы высшего образования

¹⁴ Под формальным высшим образованием на момент разработки ФГОС ВО 3-го поколения подразумеваются основные образовательные программы высшей школы: бакалавриат, магистратура, специалитет и подготовка кадров высшей квалификации, тогда как в настоящее время это программы базового, специального и профессионального образования.

и сферы труда носило интерактивный характер, поскольку интерактивная составляющая сопряжения имеет особое значение, предполагающая обмен информацией, увязанной с конкретными интересами взаимодействующих сторон. Неотъемлемой составляющей сопряжения становится формирование двусторонних информационных потоков. Их наличие способствует более благоприятной организации взаимодействия между заинтересованными сторонами, то есть в обмене не только знаниями и идеями, но и действиями, которое должно проявляться в виде совокупности связей и взаимовлияний, складывающихся в ходе совместной работе. Это, однако, не единственный способ осуществления сопряжения сферы образования и сферы труда.

Учебным заведениям всех уровней необходимо усилить акценты на формировании универсальных навыков и адаптировать образовательные программы с учётом быстрого обновления производственных технологий и меняющихся требований к профессиональной направленности и качеству образования выпускников. Появляется реальная возможность выбора и оценки наиболее эффективных режимов сопряжения.

Особо следует отметить, что подчинение внешним стандартам, как это произошло при подключении России к «болонскому движению» стран Западной Европы, налагает обязательства, при выполнении которых отечественная система образования попадает в явно зависимое положение от чуждых ей действующих норм и правил, теряя при этом «национальное лицо», а вместе с ним и конкурентные преимущества [26].

Обсуждение

В настоящей работе сопряжение рассматривается как взаимосвязанная последовательность действий, направленная на формирование единого видения образовательной и профессиональной сред, на развитие сотрудничества представителей профессионального образования и сферы труда,

на совершенствования подготовки кадров с высшим профессиональным образованием. Сопряжение системы высшего образования и сферы труда – это совокупность взаимных связей, обеспечивающих согласование целей, содержания и методов обучения специалиста с кадровыми потребностями реальной экономики, как главный компонент формирования единого профессионального пространства. Основным инструментом построения единого профессионального пространства является синхронизация «образовательной» квалификации выпускника высшей школы и профессиональной квалификации работающего специалиста. Чтобы сопряжение было эффективным необходимо, чтобы рассматриваемые системы, находящиеся в разнообразных взаимосвязях между собой, взаимодействовали на основе единого глоссария профессиональных терминов и определений.

Сопряжение может классифицироваться по видам взаимосвязей рассматриваемых систем, среди которых технологические, содержательные и организационные виды сопряжения. Сопряжение взаимосвязей – это явление их выравнивания, которое происходит при взаимодействии сопрягаемых систем. Поэтому главным требованием к сопряжению на необходимом и достаточном уровне является его всеобъемлющий характер. Вместе с тем необходимо учитывать возможные расхождения между сопрягаемыми системами. Если, например, сопряжение не происходит из-за структурных особенностей нормативно-правовой базы, то говорят о технологических или организационных расхождениях. Наличие отличий профессиональных интересов представителей рассматриваемых систем приводит к появлению содержательных сложностей сопряжения.

У каждой из взаимодействующих сторон свои профессиональные интересы, которые могут не совпадать, но пересекаться между собой, что делает взаимодействие более насыщенным и разнообразным. Задача заклю-

чается в том, чтобы эти пересечения сделать максимально эффективными, то есть, чтобы характер и качество профессиональной подготовки выпускников высшей школы максимально соответствовали требованиям работодателя. При этом имеется в виду высококвалифицированная кадровая составляющая производственной сферы, качество которой в значительной степени определяет конкурентоспособность страны: высшая школа обеспечивает подготовку специалистов, а сфера труда – работодатели их включение в профессиональную деятельность в соответствии с действующей профессионально-квалификационной структурой трудовых ресурсов страны.

Хорошо известно, что основной целью разработки и введения профессиональных стандартов явилось достижение высокого качества и повышение эффективности труда работающих специалистов. Вместе с тем структуру профессионального стандарта следует более прицельно ориентировать на решение проблемы сопряжения сферы труда и системы высшего образования, повышение профессиональной направленности образовательных программ и качества подготовки выпускников высшей школы. Естественной становится потребность в едином подходе к анализу теоретической, практической, содержательной и организационной сущности сопряжения, дальнейшего совершенствования образовательного и трудового законодательства, нормативно-методического обеспечения учебного процесса.

Для того, чтобы решить эту проблему в полном объёме, необходимо выполнить сопряжение профессиональных и образовательных стандартов и программ на основе единого подхода, преобразуя обобщённые трудовые функции, трудовые функции и трудовые действия в профессиональные и универсальные умения и навыки с последующим сопряжением квалификаций выпускника высшей школы и работающего специалиста, понимая при этом необходимость разработки алгоритмов их согласованной оценки.

В проблеме сопряжения системы высшего образования и сферы труда в качестве заказчика выступает работодатель, а в качестве исполнителя – образовательные организации. Тем самым требования работодателя к характеру подготовки выпускников высшей школы выходят на первый план. Если работодатель формулирует требования на языке трудовых функций, которые традиционно ориентированы на знания, умения и навыки выпускников, то успешное решение проблемы сопряжения может состояться в рамках знаниевой образовательной модели выпускника высшей школы. При этом не возникает необходимости в использовании компетенции как образовательной сущности. Если же работодатель при формулировке требований к работающему специалисту с высшим образованием переходит на язык компетенций, то высшая школа вынуждена транслировать язык компетенций в образовательный контекст.

Складывается нетривиальная ситуация, в рамках которой компетенции работающего специалиста, сформированные в профессиональной среде, транслируются в академическую среду в виде компетенций выпускника высшей школы. Фактически речь идёт о появлении совокупности условий, не только генерирующих структурные изменения, но и корректирующих направления правового регулирования высшего образования. И тогда по ряду выше перечисленных причин в каждом конкретном случае необходимо решать обратную задачу, определяя компетенции выпускника высшей школы по результатам анализа востребованности профессиональных компетенций работающего специалиста определённой профессии и системного целеполагания образовательных институтов страны.

Заключение

Необходимость настоящего исследования обусловлена остротой проблемы адаптации выпускников высшей школы на рынке труда. Попытки сопряжения академических

компетенций выпускника высшей школы и трудовых функций работающего специалиста при соотнесении ФГОС ВО и ПС оказались малопродуктивными. Поскольку такая интерпретация сопряжения сферы образования и сферы труда ставит рассматриваемую проблему с ног на голову. В действительности в каждом конкретном случае сопряжения необходимо решать обратную задачу: определять компетенции выпускника высшей школы с учётом, прежде всего, результатов анализа востребованности профессиональных компетенций работающего специалиста определённой профессии; преобразовывать профессиональные стандарты, принимая во внимание ключевые моменты системного целеполагания образовательных институтов отечественной высшей школы.

В качестве альтернативной возможности следовало бы отказаться от применения категории «компетенция» при оценке результатов освоения основных образовательных программ высшей школы, ограничившись её использованием в системе дополнительного профессионального образования при повышении квалификации сотрудников, уже имеющих диплом о высшем образовании. Таким образом компетентностный подход позволил бы соединить реальную жизнь и учебный процесс без ущерба для основных образовательных программ формального высшего образования, трансформируя приобретённые знания, умения и навыки в средства разрешения проблем и задач в сфере труда. Такой подход исключает негативные последствия внедрения профессиональных стандартов в высшей школе, которое включает проведение системы аттестации с учётом требований ПС, что обесценивает статус государственного диплома о высшем образовании.

О создании надёжных механизмов сопряжения как составляющей единого профессионального пространства говорить пока рано. Значительные трудности возникают из-за специфики сложившегося нормативно-

правового обеспечения сферы образования и сферы труда, возникшей в результате игнорирования опыта отечественной системы образования и фронтальной «болонизации» высшей школы. Обновлённая модель сопряжения должна учитывать сложность многоуровневых взаимоотношений между сферой образования и сферой труда.

Для взаимодействующих сторон главным моментом их совместной работы должно стать лучшее понимание взаимных требований, что позволит получать более качественные и продуманные решения. Создание модели сопряжения, адекватной целям и задачам экономического развития страны, будет зависеть от уровня конкретизации поставленных задач и компетентности исполнителей. При этом любые реформенные преобразования системы образования необходимо ориентировать на соответствие определённым приоритетным направлениям проектов технологического суверенитета и структурной адаптации экономики Российской Федерации.

Полученные результаты могут быть использованы при подготовке рекомендаций по обновлению концепции образовательных и профессиональных стандартов, а также в последующих научных исследованиях насыщения рынка труда кадрами высокой квалификации – выпускниками высшей школы.

Литература

1. Кларин М.В., Осмоловская И.М. Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы // Образование и наука. 2020. № 10. С. 61–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-61-89
2. Хеннеф Е.К. Профессиональные знания и профессиональные компетенции в высшем образовании // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 9–31. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-2-9-31
3. Сенашенко В.С. Компетенции в образовательном законодательстве и подзаконных нормативных документах // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2024. № 12. С. 8–18. DOI: 10.20339/AM.12-24.008

4. Хохлова М.В., Ермакова Е.А., Машикова Е.В., Яковлева С.С. Компетентный подход как системное проявление кризиса в образовательном процессе высшей школы // Эргодизайн. 2019. № 4. С. 196–202. DOI: 10.30987/2619-1512-2019-2019-4-196-202
5. Doggett M., Jaban M. Perceptions of the Advanced Manufacturing Competency Model (AMCM) for curriculum development // Proc. of the 2016 IAJC/ISAM Joint International Conference. ISBN 978-1-60643-379-9. URL: <https://www.researchgate.net/publication/321228615> (дата обращения: 26.12.2024).
6. Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе: Модели максимальной эффективности работы: пер. с англ. М: HIPPO, 2005. 384 с. URL: https://kitcentr.ucoz.com/_fr/0/8535052.pdf (дата обращения: 26.12.2024).
7. Сенашенко В.С. Категория результатов обучения «компетенция» как элемент естественного развития знаниевой образовательной модели // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы XVII Международной научно-практической конференции. 21 марта 2024 г. РУДН, г. Москва. 2024. С. 15–20. EDN: QXMTAN.
8. Сенашенко В.С. О некоторых особенностях обновления системы высшего образования России // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2023. № 12. С. 9–15. DOI: 10.20339/AM.12-23.009
9. Константинова А.В., Петров А.М., Штыхно Д.А. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из болонского процесса // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 9–24. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24
10. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Петрунева Ю.В. Проблемы дидактики высшей школы: неразрезанные страницы // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 56–68. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-56-68.
11. Макарова Н.С. Концепция развития дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 55. EDN: SZVIEH.
12. Яковлева И.В., Косенко Т.С. Компетентный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 1. С. 3474–3480. DOI: 10.15372/PEMW20200110
13. Стручкова Е.П. Профессиональные стандарты как инструмент сопряжения высшего образования и сферы труда: дисс. канд. наук. Елец, 2023. EDN: WZNYSE.
14. Сенашенко В.С., Стручкова Е.П. Высшая школа и потребности реальной экономики // Высшее образование сегодня. 2020. № 3. С. 11–16. DOI: 10.25586/RNU.NET.20.03.P.11
15. Новиков П.Н. Подходы к взаимодействию сферы труда и системы профессионального образования на основе профессиональных стандартов: исторический аспект // Актуальные вопросы современной экономики. 2022. № 1. С. 70–80. EDN: YBCIZM.
16. Телешова И.Г. Сопряжение ФГОС ВО с требованиями рынка труда. Новые возможности // ФУМО. Экономический факультет МГУ. Москва. 16.11.2022. URL: <https://25fumo.mai.ru/meetings/Teleshova%20I.%20G.%20%E2%80%94%20Sopryazhenie%20FGOS> (дата обращения: 26.12.2024).
17. Сенашенко В.С., Стручкова Е.П. О влиянии структурных преобразований сферы образования на сопряжение высшего образования и сферы труда // Alma mater (Вестник высшей школы). 2020. № 9. С. 68–80. DOI: 10.20339/AM.09-20.068
18. Сенашенко В.С., Стручкова Е.П. Индивидуальные образовательные программы как новый механизм сопряжения высшего образования и сферы труда // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. № 3. С. 451–465. DOI: 10.22363/2313-1683-2019-16-3-451-465
19. Данейкин Ю.В., Калтинская О.Е., Федотова Н.Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8–9. С. 104–116. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116
20. Walter S., Lee J.D. How Susceptible are Skills to Obsolescence? A Task-Based Perspective of Human Capital Depreciation // Foresight and STI Governance. 2022. Vol. 16(2). P. 32–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2022.2.32.41
21. Волошина И.А., Новиков П.Н. Понятие навыка в системе профессионального образования // Актуальные вопросы современной экономики. 2020. № 1. С. 637–646. DOI: 10.34755/IROK.2020.11.65.089
22. Волошина И.А., Новиков П.Н. Понятие навыка в сфере труда // Актуальные во-

- просы современной экономики. 2020. № 2. С. 163–174. DOI: 10.34755/IROK.2020.68.76.127
23. Зайцева О.М., Новиков П.Н. Национальная система квалификаций: проблемы понятийного аппарата (компетенция) // Актуальные вопросы современной экономики. 2019. № 1. С. 57–66. EDN: ZCYTZR.
 24. Бобрышов С.В., Саенко А.А. Компетентностный и знаниевый подходы в профессиональном образовании: проблемные вопросы понимания и реалии применения // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2016. № 5. С. 16–22. EDN: WJDKAZ.
 25. Сенашенко В.С. Уровни сопряжения системы высшего образования и сферы труда // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 38–47. EDN: YTMQNN.
 26. Сухаев О.С., Спасенников В.В. Трансформация высшего образования: преодоление конфликта компетенций и фундаментальности // Эргодизайн. 2020. № 3 (09). С. 107–119. DOI: 10.30987/2658-4026-2020-3-107-119
 27. Вербицкий А.А. Проблемы проектно-контекстной подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2015. № 4. С. 2–8. EDN: TRNZJV.
 28. Мишин И.Н. Реализация проектной деятельности в системе студентоцентрированного обучения // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 140–151. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151
 29. Стародубцев В.А. Практико-центрированное обучение в высшей школе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 75–87. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87
 30. Певная М.В., Боронина А.Н., Кульминская А.В. Актуальные вопросы реализации проектного обучения в высшей школе (по материалам круглого стола) // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 12. С. 142–154. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-154
 31. Никольский В.С., Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Земцов Д.И., Метелев А.П. Готовность студентов вузов к общественному служению // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 9–26. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26
 32. Апенко С.Н., Лукаш А.В., Давыдов А.И. Интеграция университетов и работодателей – потенциал в формировании социального капитала // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 7. С. 144–164. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-144-164
 33. Меликян А.В. Типология результатов сотрудничества российских вузов с бизнесом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 11. С. 108–131. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-11-108-131
 34. Константинова Л.В., Титова Е.С., Петров А.М. Институциональные трансформации высшего образования: основные разрывы и новые практики // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 11. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-11-9-28
 35. Хамидуллин В.С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 1. С. 135–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149
 36. Кудряшова Е.В., Софокин С.Э., Бугаенко О.Д. Взаимодействие университетов со сферой производства как элемент реализации “третьей миссии” // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 9–21. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21
 37. Мирошников С.А., Нотова С.В., Никулина Ю.Н. Кадровое сотрудничество вуза и промышленных партнеров в контексте карьерного развития молодежи // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 8-9. С. 99–115. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-99-115
 38. Богуславский М.В., Ладыжец Н.В., Санникова О.В., Неборский Е.В. Взаимодействие университета с региональными субъектами в оценках профессорско-преподавательского состава // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4. С. 40–49. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-4-40-49
 39. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Концепция ФГОС ВО четвертого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений Президента России // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 73–85. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85
 40. Соловьев В.П., Перескокова Т.А. Профессиональное образование в новом формате. // Alma mater (Вестник высшей школы). 2023. № 9. С. 9–19. DOI: 10.20339/AM.09-23.007
 41. Рукавишников В.А. Актуализация образовательных стандартов четвертого поколения // Педагогические науки. 2016. Т. 32. № 4. С. 156–164. EDN: ZA0UPZ.

Статья поступила в редакцию 31.01.2025

Принята к публикации 28.02.2025

References

1. Klarin, M.V., Osmolovskaya, I.M. (2020). Prospective areas of didactic research: A problem statement. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 22, no. 10, pp. 61-89, doi: 10.17853/1994-5639-2020-10-61-89 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Khenner, E.K. (2018). Professional knowledge and professional competencies in higher education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 20, no. 20, pp. 9-31, doi: 10.17853/1994-5639-2018-2-9-31 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Senashenko, V.S. (2024). Competencies in educational legislation and by-laws. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly) = Alma Mater (Bulletin of Higher Education)*. No. 12, pp. 8-18, doi: 10.20339/AM.12-24.008 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Khokhlova, M.V., Ermakova, E.A., Mashkova, E.V., Yakovleva, S.S. (2019). Competence Approach as a System Manifestation of the Crisis in the Educational Process of Higher School. *Ergodesain = Ergodesign*. No. 4, pp. 196-202, doi: 10.30987/2619-1512-2019-2019-4-196-202 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Doggett, M., Jahan, M. (2016). Perceptions of the Advanced Manufacturing Competency Model (AMCM) for curriculum development. In: *Conference: International Association of Journal and Conferences (IAJC) / International Society of Agile Manufacturing (ISAM)*. Orlando, FL. ISBN 978-1-60643-379-9. Available at: https://www.researchgate.net/publication/321228615_Perceptions_of_the_Advanced_Manufacturing_Competency_Model_AMCM_for_curriculum_development (accessed: 26.12.2025).
6. Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley. ISBN 0-471-54809-x. (Russian Translation: Moscow: HIPPO, 2005. 384 p. ISBN 5-98293-066-0).
7. Senashenko, V.S. (2024). The category of learning outcomes “competence” as an element of the natural development of the knowledge educational model. In: *Vysshaia shkola: opyt, problemy, perspektivy. Materialy XVII Mezhdunarododnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Higher School: Experience, Problems, Prospects. Proceedings of the XVII International Scientific and Practical Conference. March 21, 2024] Moscow: RUDN University, pp. 15-20. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_74494416_38982980.pdf (accessed: 26.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Senashenko, V.S. (2023). On Some Features of the Renewal of the System of Higher Education in Russia. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly) = Alma Mater (Bulletin of Higher Education)*. No. 12, pp. 9-15, doi: 10.20339/AM.12-23.009 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Konstantinova, L.V., Petrov, A.M., Shtykhno, D.A. (2023). Rethinking of Approaches to the Level System of Higher Education in Russia in the Context of Exit from the Bologna Process. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 9-24, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24
10. Petruneva, R.M., Vasilyeva, V.D., Petruneva, Yu.V. (2021). Problems of Higher School Didactics: Uncut Pages. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 8-9, pp. 56-68, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-56-68 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Makarova, N.S. (2014). The concept of development of didactic knowledge about the educational process in higher school. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 5, p. 55. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_22566380_69279153.pdf (accessed: 26.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Yakovleva, I.V., Kosenko, T.S. (2020). The competence and knowledge approaches: philosophical and educational problems of understanding and application. *Professionalnoe obra-*

- zovanie v sovremennom mire = *Professional Education in the Modern World*. Vol. 10, no. 1, pp. 3474-3480, doi.org/10.15372/PEMW20200110 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Struchkova, E.P. (2023). *Professional Standards as a Tool for Conjugating Higher Education and the Sphere of Work*: a paper of Ph.D student. Elets. Available at: <https://www.dissertat.com/content/professionalnye-standarty-kak-instrument-sopryazheniya-vysshe> (accessed: 26.12.2024). (In Russ.).
 14. Senashenko, V.S., Struchkova, E.P. (2020). Higher School and the Needs of the Real Economy. *Vysshee obrazovanie segodnia = Higher Education Today*. No. 3, pp. 11-16, doi: 10.25586/RNU.HET.20.03.P.11 (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Novikov, P.N. (2022). Approaches to the interaction of the sphere of labor and the system of professional education on the basis of professional standards: historical aspect. *Aktualnye voprosy sovremennoi ekonomii = Actual Issues of the Modern Economy*. No. 1, pp. 70-80. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_47897644_68847939.pdf (accessed: 26.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Teleshova, I.G. (2022). Conjugation of the Federal State Educational Standards of Higher Education with the Requirements of the Labor Market. New opportunities. *FUMO. Faculty of Economics of Moscow State University*. Moscow. 16.11.2022. Available at: <https://25fumo.mai.ru/meetings/Teleshova%20I.%20G.%20%E2%80%94%20Sopryazhenie%20FGOS> (accessed 26.12.2024). (In Russ.).
 17. Senashenko, V.S., Struchkova, E.P. (2020). On the Influence of Structural Transformations in the Sphere of Education on the Conjugation of Higher Education and the Sphere of Work. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly) = Alma Mater (Bulletin of Higher Education)*. No. 9, pp. 68-80, doi: 10.20339/AM.09-20.068 (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Senashenko, V.S., Struchkova, E.P. (2019). Individual educational programs as a new mechanism for linking higher education and the world of work. *Vestnik RUDN. Seria: Psikhologiya i Pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. No. 3, pp. 451-465, doi: 10.22363/2313-1683-2019-16-3-451-465 (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Daneykin, Yu.V., Kalpinskaya, O.E., Fedotova, N.G. (2020). Project Approach to the Implementation of Individual Educational Trajectory in a Modern University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 104-116, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116 (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Walter, S., Lee, J.D. (2022). How Susceptible are Skills to Obsolescence? A Task-Based Perspective of Human Capital Depreciation. *Foresight and STI Governance*. Vol. 16(2), pp. 32-41, doi: 10.17323/2500-2597.2022.2.32.41
 21. Voloshina I.A., Novikov P.N. (2020). The concept of skill in the system of professional education. *Aktualnye voprosy sovremennoi ekonomii = Actual Issues of the Modern Economy*. No. 1, pp. 637-646, doi: 10.34755/IROK.2020.11.65.089 (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Voloshina, I.A., Novikov, P.N. (2020). Concept of Skill in the Sphere of Labor. *Aktualnye voprosy sovremennoi ekonomii = Actual Issues of the Modern Economy*. No. 2, pp. 163-174, doi: 10.34755/IROK.2020.68.76.127 (In Russ., abstract in Eng.).
 23. Zaitseva, O.M., Novikov, P.N. (2019). National system of qualifications: problems of the conceptual apparatus (competence). *Aktualnye voprosy sovremennoi ekonomii = Actual Issues of the Modern Economy*. No. 1, pp. 57-66. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_37297961_74875314.pdf (accessed: 26.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 24. Bobryshov S.V., Sayenko L.A. (2016). Competence and Knowledge Approaches in Professional Education: Problematic Issues of Understanding and Realities of Application. *Izvestia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nau-*

- ki* = *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. Pedagogical Sciences*. No. 5, pp. 16-22. Available at: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/109/16-22.pdf> (accessed: 26.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
25. Senashenko, V.S. (2018). Conjugation Levels between Higher Education and Labour Sphere. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 3, pp. 38-47. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_32673072_29397408.pdf (accessed: 26.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 26. Sukharev, O.S., Spasennikov, V.V. (2020). Transformation of Higher Education: Overcoming the Conflict of Competencies and Fundamentality. *Ergodesign*. No. 3(09), pp. 107-119, doi: 10.30987/2658-4026-2020-3-107-119 (In Russ., abstract in Eng.).
 27. Verbitskii, A.A. (2015). Problems of the project approach to specialist training. *Vysshee obrazovanie segodnia = Higher Education Today*. No. 4, pp. 2-8. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23376038_84260384.pdf (accessed: 26.12.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
 28. Mishin I.N. (2022). Implementation of Project Activities in the System of Student-Centered Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 140-151, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151 (In Russ., abstract in Eng.).
 29. Starodubtsev, V.A. (2021). Practice-centered learning in higher education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 75-87, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87 (In Russ., abstract in Eng.).
 30. Pevnaya, M.V., Boronina, L.N., Kulminskaya, A.V. (2024). Actual issues of the implementation of project-based learning in higher education (based on the materials of the round table). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 12, pp. 142-154, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-154 (In Russ., abstract in Eng.).
 31. Nikolskiy, V.S., Ambarova, P.A., Shabrova, N.V., Zemtsov, D.I., Metelev, A.P. (2024). Readiness of University Students for Public Service. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 9-26, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26 (In Russ., abstract in Eng.).
 32. Apenko, S.N., Lukash, A.V., Davydov, A.I. (2024). Integration of Universities and Employers – Potential in Building Social Capital. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 7, pp. 144-164, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-144-164 (In Russ., abstract in Eng.).
 33. Melikyan, A.V. (2024). Typology of Results of Cooperation between Russian Universities and Business. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 11, pp. 108-131, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-11-108-131 (In Russ., abstract in Eng.).
 34. Konstantinova, L.V., Titova, E.S., Petrov, A.M. (2024). Institutional Transformations of Higher Education: Key Gaps and New Practices. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 11, pp. 9-28, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-11-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).
 35. Khamidulin, V.S. (2020). Development of a Model of Project-Based Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 1, pp. 135-149. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149 (In Russ., abstract in Eng.).
 36. Kudryashova, E.V., Sorokin, S.E., Bugaenko, O.D. (2020). University-Industry Interaction as an Element of the University's "Third Mission" *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 9-21, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21 (In Russ., abstract in Eng.).
 37. Miroshnikov, S.A., Notova, S.V., Nikulina, Yu.N. (2022). Personnel Cooperation between University and Industrial Partners in the Context of Youth Career Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 75-87, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87 (In Russ., abstract in Eng.).

- vanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 8-9, pp. 99-115, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-99-115 (In Russ., abstract in Eng.)
38. Boguslavsky, M.V., Ladyzhets, N.V., Sannikova, O.V., Neborsky, E.V. (2020). University Interaction with Regional Subjects in the Assessments of the Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 4, pp. 40-49, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-4-40-49 (In Russ., abstract in Eng.).
39. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I. (2021). Concept of the FSES HE of the Fourth Generation for Engineering Education in the Context of Implementing the Assignments of the President of Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 73-85, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Soloviev, V.P., Pereskokova, T.A. (2023). Vocational education in a new format. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly) = Alma Mater (Bulletin of Higher Education)*. No. 1, pp. 9-19, doi: 10.20339/AM.09-23.007 (In Russ., abstract in Eng.).
41. Rukavishnikov, V.A. (2016). Actualization of educational standards of the fourth generation. *Izvestia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. Pedagogical Sciences*. Vol. 32, no. 4, pp. 156-164. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29729440_46074654.pdf (accessed: 26.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 31.01.2025

Accepted for publication 28.02.2025



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

Коллаборации российских университетов с вузами БРИКС: формы, результаты, возможности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-52-76

Лукашенко Марианна Анатольевна – д-р экон. наук, профессор, заведующий кафедрой «Корпоративная культура», SPIN-код: 1393-2243, ORCID: 0000-0001-8707-486X, MLukashenko@synergy.ru

Алексеева Елена Валентиновна – старший преподаватель кафедры «Предпринимательство и конкуренция», руководитель Студии предпринимательства Университета «Синергия», SPIN-код: 5405-0266, ORCID: 0000-0002-4505-3638, ETurchaninova@synergy.ru

Добровольская Татьяна Юрьевна – старший преподаватель кафедры «Корпоративная культура», SPIN-код: 7557-0983, ORCID: 0000-0001-7728-1638, TDobrovolskaia@synergy.ru

Шавырина Анна Алексеевна – канд. психол. наук, доцент кафедры «Корпоративная культура», SPIN-код: 8550-5491, ORCID: 0000-0002-3133-0059, AShavyrina@synergy.ru
Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия
Адрес: 105318, г. Москва, Измайловский вал, 2

***Аннотация.** Вопросы эффективного взаимодействия российских вузов с университетами стран БРИКС приобретают сегодня всё большую практическую и научную актуальность. Сотрудничество в сфере образования и науки – одно из заявленных на форуме стран БРИКС магистральных направлений партнёрства. Включение в такое партнёрство максимального количества российских университетов не только значительно увеличит экспорт образовательных услуг, но и приведёт благодаря совместным исследованиям к стратегически важным научным результатам и развитию инноваций. Отсюда необходимость поиска эффективных форм и организационных решений образовательной коллаборации со странами БРИКС для российских вузов.*

Целью настоящего исследования является представление реальных и потенциальных форм коллабораций российских университетов с вузами БРИКС и выявление фактических результатов их реализации на примере первых десяти российских вузов из рейтинга университетов БРИКС.

В статье представлены результаты исследования международной деятельности рассматриваемых университетов на основе данных самообследования и анализа контента сайтов данных университетов. Выявлены и показаны на примерах формы сотрудничества университетов по направлениям образовательной, научной и инновационной деятельности, а также в рамках программ культурного и гуманитарного сотрудничества.

Представлены организационные решения по формированию образовательных коллабораций: сетевой университет; альянсы, сформированные в результате соглашений о взаимодействии между двумя вузами – российским и страны – члена БРИКС; консорциумы, объединяющие несколько вузов с целью реализации определённого проекта, а также ассоциации. В работе предлагается использование кооперативной модели сотрудничества, при которой университеты объединяют усилия для достижения общих целей, сохраняя при этом свои конкурентные позиции. Такой подход позволяет вузам объединять ресурсы, делиться экспертизой и реализовывать масштабные проекты, которые было бы сложно или невозможно осуществить в одиночку. Представлен кейс коллаборации вузов и бизнеса на примере России и Казахстана с целью трансформации вузов в предпринимательские университеты, и показана возможность применения подобной модели при взаимодействии с вузами стран БРИКС.

Разработан алгоритм формирования стратегии взаимодействия региональных образовательных организаций с компаниями-партнёрами и показано, что современная стратегия развития международной деятельности вуза может быть основана на решении проблем крупных компаний – отраслевых лидеров посредством вузовского взаимодействия.

Ключевые слова: БРИКС, коллаборация вузов, кооперация вузов, сотрудничество университетов, международная деятельность вузов, образовательный альянс, образовательный консорциум

Для цитирования: Лукашенко М.А., Алексеева Е.В., Добровольская Т.Ю., Шавырина А.А. Коллаборации российских университетов с вузами БРИКС: формы, результаты, возможности // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 3. С. 52–76. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-52-76

Collaborations of Russian Universities with BRICS Universities: Forms, Results, Opportunities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-52-76

Marianna A. Lukashenko – Dr. Sci. (Economics), Professor, Head of the Department of Corporate Culture, SPIN-code: 1393-2243, ORCID: 0000-0001-8707-486X, MLukashenko@synergy.ru

Elena V. Alekseeva – Senior Lecturer, Entrepreneurship and Competition Department, Director of Entrepreneurship Studio, SPIN-code: 5405-0266, ORCID: 0000-0002-4505-3638, eturchaninova@synergy.ru

Tatiana Yu. Dobrovolskaya – Senior Lecturer of the Department of Corporate Culture, SPIN-code: 7557-0983, ORCID: 0000-0001-7728-1638, TDobrovolskaya@synergy.ru

Anna A. Shavyrina – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Corporate Culture, SPIN-code: 8550-5491, ORCID: 0000-0002-3133-0059, AShavyrina@synergy.ru

Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, Moscow, Russia

Address: 2, Izmaylovskiy val str., Moscow, 105318, Russian Federation

Abstract. The issues of effective interaction between Russian universities and universities of the BRICS countries are becoming increasingly important in practice and science today. Cooperation

in education and science is one of the main areas of partnership announced at the BRICS forum. Including the maximum number of Russian universities in such a partnership will not only significantly increase the export of educational services, but will also lead to strategically important scientific results and the development of innovations through joint research. Hence the need to find effective forms and organizational solutions for educational collaboration for Russian universities.

The purpose of this study is to present real and potential forms of collaboration between Russian universities and BRICS universities and to identify the actual results of their implementation using the example of the top ten Russian universities in the BRICS university ranking.

The article presents the results of the study of the international activities of the universities in question based on self-study data and analysis of the content of the websites of these universities. The forms of cooperation between universities in the areas of educational, scientific and innovative activities, as well as within the framework of cultural and humanitarian cooperation programs, are identified and shown using examples. The article presents organizational solutions for the formation of educational collaborations: Network University, alliances formed as a result of agreements on interaction between two universities – Russian and a BRICS member country, consortiums uniting several universities to implement a specific project, as well as associations. The paper proposes the use of university co-opetition, in which universities join forces to achieve common goals while maintaining their competitive positions. This approach allows universities to pool resources, share expertise, and implement large-scale projects that would be difficult or impossible to implement alone. A case of collaboration between universities and businesses is presented using the example of Russia and Kazakhstan with the aim of transforming universities into entrepreneurial universities, and the possibility of using a similar model in interaction with universities in the BRICS countries is shown.

An algorithm for forming a strategy for interaction between regional educational organizations and partner companies has been developed, and it has been shown that a modern strategy for developing international activities of a university can be based on solving the problems of large companies – industry leaders through university interaction.

Keywords: BRICS, university collaboration, university co-opetition, international activities of universities, educational alliance, educational consortium

Cite as: Lukashenko, M.A., Alekseeva, E.V., Dobrovolskaya, T.Yu., Shavyrina, A.A. (2025). Collaborations of Russian Universities with BRICS Universities: Forms, Results, Opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 3, pp. 52-76, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-52-76 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

2024 год ознаменовался серьёзным прорывом в развитии международных отношений нашей страны – 22–24 октября состоялся XVI саммит БРИКС – объединения, включающего сегодня уже 10 стран. Как отметил президент России В.В. Путин на пресс-конференции по итогам саммита, проведённые заседания стран – членов БРИКС были сфокусированы на актуальных вопросах деятельности объединения и перспекти-

вах расширения партнёрства по трём магистральным направлениям: в сфере политики и безопасности; в торговле и инвестициях; на культурно-гуманитарном треке¹. Последний предполагает развитие взаимодействия и сотрудничества прежде всего в сфере образования, науки и культуры, что подразумевает активизацию международной коммуникации и проектной деятельности высших учебных заведений. Инициативы и проекты БРИКС в сфере высшего образования пред-

¹ Пресс-конференция по итогам XVI саммита БРИКС. URL: <https://www.brics-russia2024.ru/news/press-konferentsiya-po-itogam-xvi-sammita-briks/> (дата обращения: 20.01.2025).

ставлены в нескольких направлениях: сетевой университет БРИКС (*BRICS Network University*), созданный в 2015 году; программы академической мобильности БРИКС; совместные образовательные программы; международные научные центры и лаборатории; форумы ректоров БРИКС; развитие онлайн-обучения.

Как известно, основным организационным решением обеспечения сотрудничества в образовательной деятельности является сетевой университет БРИКС. В него входят 12 российских университетов, 9 университетов Бразилии, 12 университетов Индии, 11 университетов Китая, 12 университетов ЮАР² и, по всей видимости, вскоре войдёт целый ряд университетов из стран – новых членов БРИКС. Между тем, с одной стороны, на политическом уровне российским вузам создан благоприятный фон для эффективной организации международной деятельности, а с другой стороны, в образовательном пространстве, помимо национальных исследовательских университетов, активно функционируют и региональные вузы, и предпринимательские университеты, осуществляющие либо готовые осуществлять международную образовательную и научную деятельность, действуя в соответствии со своей конкурентной стратегией [1]. И определение наиболее целесообразной формы коллаборации с зарубежным университетом является для вуза немаловажной задачей, в значительной степени обуславливающей и эффективную реализацию программы сотрудничества, и успех выбранной стратегии в целом. Отсюда следует актуальность рассмотрения возможных форм международного сотрудничества российских вузов, в частности их коллаборации с университетами стран БРИКС на примере высокорейтинговых российских университетов как флагманов отечественной системы высшего образования.

Цель настоящего исследования: показать реальные и потенциальные формы коллабораций российских университетов с вузами БРИКС и выявить фактические результаты их реализации на сегодняшний день.

Задачи исследования заключаются в следующем:

- выявить на основе анализа существующих показателей международной деятельности российских вузов результаты данной деятельности на примере высокорейтинговых университетов;
- показать примеры применения той или иной формы коллаборации университетов на основе исследования новостной информации российских вузов;
- определить возможные организационные формы и содержательную основу международного взаимодействия, в частности сотрудничества российских вузов и университетов стран БРИКС.

Методология

В основу исследования была положена работа со вторичной информацией. Были проанализированы данные самообследования первых 10 российских университетов из рейтинга вузов стран БРИКС³, касающиеся международной деятельности. Исследован контент сайтов данных университетов. Осуществлён поиск примеров реализации различных форм международной коллаборации вузов по ключевым словам, и проанализирована соответствующая новостная информация, содержащаяся на их сайтах. Изучен опыт коллаборации вузов и бизнеса на примере России и Казахстана, и рассмотрена возможность его тиражирования в странах БРИКС. Проведён анализ российской и зарубежной научной литературы и интернет-источников, использованы такие базы научного цитирования, как *Google Scholar*, *E-library*, *Academia*.

² Список вузов сетевого университета БРИКС. URL: <https://mspo.hse.ru/mirror/pubs/share/947069514.pdf> (дата обращения: 20.01.2025).

³ Рейтинг университетов стран БРИКС. URL: <https://www.forbes.ru/education/523660-opublikovannyy-rejting-universitetov-stran-briks> (дата обращения: 30.01.2025).

Ограничения

Выборка в данном научном исследовании была ограничена первыми 10 российскими вузами, входящими в рейтинг университетов стран БРИКС⁴. При проведении анализа сайтов университетов исследовался контент разделов «Новости» и «Международная деятельность». Анализ новостной информации проводился за 2024 год.

Обзор литературы

В научной литературе проблематика форм реализации разнообразных программ международного сотрудничества представлена достаточно полно. В одних источниках акцент делается на направления научно-технического сотрудничества, другие авторы рассматривают аспекты образовательной деятельности, третьи анализируют вопросы культурного и гуманитарного сотрудничества. Тема международного сотрудничества тесно связана с процессами интернационализации в научно-образовательной сфере, которые нередко относят к инструментам «мягкой силы» [2]. Ссылаясь на исторический период Советского Союза, когда Россия имела богатый опыт привлечения иностранных студентов, активно заключала договоры о совместном с союзными государствами импорте образовательных услуг, авторы А.М. Погорельская, Е.Ф. Троицкий, В.С. Пакулин обращают внимание на использование образования в качестве инструмента геополитики [3]. Создание единого образовательного пространства способствует развитию национальных экономик, однако существенной проблемой остаётся отсутствие унифицированного законодательства, которое может регулировать сферу образования [2]. На данную проблему интернационализации российского образования также обращают внимание учёные В.К. Николаев, А.А. Скворцов, Р.С. Николаев, С.А. Богатенков. С их точки зрения, необходимо об-

новление нормативно-правовой и законодательной базы, которая регулирует обучение иностранных студентов [4]. Для привлечения студентов из дружественных стран дальнего зарубежья по программам академической мобильности, а также зарубежных кадров, предлагается увеличение количества государственных стипендий за счёт бюджетных средств, а также создание более привлекательных условий въезда и проживания данного контингента на территории России [4].

Рассматривая обмен студентами различных вузов стран БРИКС как одну из форм академического сотрудничества, А.Н. Новгородцева и Е.А. Беляева подчёркивают его значимость для интернационализации в силу того, что программа культурного обмена позволяет выстроить межкультурный диалог через обмен ценностями, знаниями, умениями, навыками. Кроме этого, авторы выделяют ещё одну из форм сотрудничества для студентов стран БРИКС – совместные мероприятия по организации отдыха и досуга, студенческие объединения для различных форм активности: туристических походов и экскурсий, совместных занятий музыкой, волонтерства, общения в социальных сетях, которые будут способствовать культурному обмену [6].

Создание специализированных площадок для совместного диалога студентов разных стран находит отражение и в исследовании Н.А. Фарковой. По мнению автора, это позволит выявить проблематику интернационализации образования и решить общие как глобальные, так и региональные вопросы [7].

В качестве значимого инструмента создания и поддержания образа научного и образовательного потенциала российского вуза у иностранных студентов В.К. Николаев предлагает цифровую интернационализацию в виде онлайн-технологий, позволяющих университету осуществлять маркетинговые коммуникации на рынке образовательных услуг [4].

⁴ Рейтинг университетов стран БРИКС. URL: <https://www.forbes.ru/education/523660-opublikovan-rejting-universitetov-stran-briks> (дата обращения: 30.01.2025).

Особенно актуальными в условиях новой реальности будет работа с иноязычными сайтами вузов, так как они являются главными каналами информации для иностранных абитуриентов. К немаловажным инструментам автор относит присутствие вуза в социальных сетях, сотрудничество с блогерами, контекстную рекламу. При этом в интернет-пространстве, помимо демонстрации образовательного потенциала, необходимо обращать внимание на содержание научного бренда университета. Всё это, по мнению автора, будет выгодно отличать его от конкурентов в сфере образовательных услуг [4].

Говоря о научно-образовательных коллаборациях как инструменте повышения конкурентоспособности российских вузов, Е.В. Анохова и Д.А. Штыхно выделяют такие формы объединений образовательных учреждений, как научно-образовательные кластеры и центры, государственно-частное партнёрство, консорциумы, сетевые формы взаимодействия [8]. По мнению авторов, именно консорциумы являются одной из наиболее эффективных моделей объединения науки и образования. Однако они отмечают, что при данной форме сотрудничества необходима юридическая проработка соглашений для решения финансовых вопросов и распределения прав на результаты, которые будут получены в ходе совместной работы. В статье приводится ряд вузов, использующих консорциумы для реализации собственных проектов. В их число вошли МГУ им. М.В. Ломоносова, НГУ им. Н.И. Лобачевского, Томский государственный университет (ТГУ), Южно-Уральский государственный университет и другие. К сожалению, исследователи не пишут о том, были ли достигнуты поставленные цели, и какие результаты получены в случае той или иной формы объединения, а только описывают преимущества и риски данных объединений.

О необходимости решения правовых вопросов, связанных с коллаборациями университетов, пишет целый ряд авторов. Так, на правовых аспектах консорциумов фоку-

сируется В.А. Гончарова, определяя консорциум как объединение вуза, «в том числе без образования юридического лица, с другими университетами и (или) научными организациями, независимо от их ведомственной принадлежности, и при необходимости с иными организациями на основании соглашений о взаимодействии» [9, с. 177].

Выделяя вклад каждой страны БРИКС в научно-технический потенциал объединения, Е.А. Дегтерёва, А.М. Чернышёва и А.А. Трофимова называют Китай локомотивом для других стран, где Индия обеспечивает технологическое развитие, Россия – энергетическую, аэрокосмическую и атомную отрасли, а Бразилия – высокотехнологические отрасли, в особенности производство биотоплива [10]. В работе делается акцент на необходимости решения вопросов с регистрацией и использованием прав на интеллектуальную собственность при совместной работе. Авторы полагают, что всё это, как и установление налоговых льгот, формирование целевых программ и грантов, должно решаться на федеральном уровне.

По мнению С.Ю. Черникова, передовой формой сотрудничества университетов друг с другом является сетевое взаимодействие, в рамках которого создаются сетевые университеты [11]. Под ними подразумевается объединение для достижения долгосрочных целей образовательных учреждений, ставящих перед собой задачу усилить эффект используемого ресурсного потенциала. В качестве новых форм сотрудничества автор предлагает сместить фокус сетевых университетов БРИКС с образования на исследования, создание совместных технопарков, инкубаторов, акселераторов, а также на проведение международных соревнований инновационных команд в виде хакатонов, кейс-чемпионатов, конкурсов, включающих в себя решение задач. В качестве ещё одного из направлений автор указывает создание курсов и программ сопровождения молодых предпринимателей с целью получения ими необходимых навыков, раскрытия экспорт-

ного потенциала для выхода на рынки стран БРИКС с помощью наставничества, коучинга, привлечения инвестиций [11].

Главной проблемой работы сетевых университетов стран БРИКС В.Р. Хафизова называет особенности исторического развития систем образования каждой из стран-участников и существующие для всех особенности адаптации высшего образования к глобальным трансформациям [12]. С целью расширения и углубления взаимодействия сеть сотрудничающих между собой университетов реализовывает образовательные проекты, направленные на развитие совместных программ обучения. Российские вузы реализуют данную модель в виде студенческого обмена, совместных исследований, направленных на подготовку специалистов на каждом этапе обучения, разработку практико-ориентированных и междисциплинарных образовательных программ бакалавриата во всех университетах, сочетающих в себе академическую и профессиональную подготовку. Образовательной целью сетевого университета может являться реализация магистерских программ, которая предполагает поочерёдное обучение в двух вузах разных стран с выдачей двух дипломов, а также диссертационные исследования аспирантов под двойным международным руководством [13].

Внутри сетевых университетов А.А. Оганесян выделяет наиболее распространённые формы взаимодействия:

- мероприятия – совместное проведение конференций, встреч, форумов, семинаров и т. д.;
- общие образовательные и научные проекты, представляющие собой лаборатории, исследовательские центры, публикации в ведущих журналах;
- зимние и летние школы;
- мобильность участников сети – преподавателей и студентов.

Всё это реализуется, в том числе и онлайн, в виде веб-конференций, посредством использования технологий дистанционного обучения [14].

Идея студенческих обменов находит отражение в работе М.А. Татаркиной и А.Б. Аниола [15]. Авторы отмечают, что в ходе реализации программ обмена и подготовки учебных программ особое внимание должно уделяться вопросам межкультурной коммуникации, учёту национальных особенностей культуры. Было внесено предложение о последовательном проведении в каждой из стран научных конференций, а также учреждение глобальной инициативной сети, которая бы смогла гарантировать качество обучения. Возможными перспективами взаимодействия авторы считают совместные научные проекты и исследования, академическую мобильность профессорско-преподавательского состава и обучающихся, образовательные программы, взаимообмен административного персонала вузов в виде командировок, проведение тренингов по формированию личностных качеств [15].

Крупнейшими странами по количеству студентов, выезжающих на учёбу за рубеж, Р.Р. Асмятуллин называет Индию и Китай [16]. Автор показывает на примере студенческой мобильности, что доля стран БРИКС на мировом образовательном рынке пока небольшая, и предлагает обратить внимание на опыт Китая по привлечению научных сотрудников и иностранных студентов за счёт выделения для них правительственных стипендий для обучения по программам двойных дипломов и на краткосрочных курсах китайского языка с целью их популяризации. Кроме того, в Китае открываются филиалы и кампусы зарубежных вузов, а преподаватели проходят обучение в западных университетах с целью освоения западного стиля преподавания, более понятного и привлекательного для студентов из Европы [16].

В ряде работ авторы акцентируют внимание на значимость молодёжных обменов. По мнению М.А. Эмих, они способствуют межкультурному взаимодействию образовательных организаций БРИКС, являясь инструментом формирования позитивного имиджа России. Механизмом таким обменов

должна быть программа ознакомительных поездок в РФ представителей общественных научных и деловых кругов [17].

Исследователи В.А. Морозова и Г.И. Каневская также считают, что именно надёжные обмены преподавателей и студентов стран БРИКС могут лечь в основу научно-образовательного партнёрства как одного из ключевых направлений развития межцивилизационной синергии [18]. Авторы высказывают свои опасения по поводу недостаточного количества проводимых совместных мероприятий и предлагают создание различных центров, посвящённых изучению деятельности БРИКС, что обеспечит более тесное взаимодействие со странами – участниками объединения, будет способствовать интеграции образовательного пространства и продвижению российской позиции в мировом сообществе. В качестве примера приводится Межфакультетский координационный совет, который был открыт в МГУ им. М.В. Ломоносова, активно взаимодействующий с профильными вузами и выстраивающий партнёрские отношения с университетскими структурами стран БРИКС [18].

Ряд исследователей анализируют направления подготовки, которым в странах БРИКС уделяется наибольшее внимание. По мнению О.А. Машкиной, Индия фокусируется на подготовке специалистов по информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ), ЮАР делает ставку на изучение английского языка, что даёт преимущество при включении в глобальное образовательное пространство, а образовательная политика Китая стремится придать массовому высшему образованию профессиональный характер и подготовиться к вызовам глобальной информационной и технологической революции, «даёт возможность каждому вузу побороться за лидерство в одном или нескольких направлениях специализации, которые удовлетворяли бы социально-экономические потребности развития регионов» [19, с. 43]. Основными направлениями

обучения в Китае, призванными привлечь иностранных студентов, по мнению Р.Р. Асмятулина, являются инженерные науки (машиностроение, компьютерная инженерия, телекоммуникации и т.д.), архитектура, дизайн, экономика, менеджмент [15].

Однако среди работ, посвящённых исследованию данной проблематики, отсутствуют исследования, касающиеся показателей результативности тех или иных форм коллаборации и примеров их реализации, позволяющих выявить эффективность этих форм, их значимость для развития международной деятельности российских вузов. Данная статья призвана отчасти восполнить этот пробел.

Результаты

В ходе проведённого анализа информации о сотрудничестве российских университетов, находящихся в первой десятке российских вузов пилотного рейтинга БРИКС за 2024 год, с иностранными образовательными организациями, авторами данной статьи определены формы и результаты международной деятельности этих вузов (Табл. 1). Рейтинг включает 600 университетов, Россия представлена 161 вузом.

Российские университеты, входящие в рейтинг БРИКС, реализуют программы международного сотрудничества в следующих магистральных направлениях: образовательной деятельности; научной и инновационной деятельности; в рамках программ культурного и гуманитарного сотрудничества.

Результативность форм международного сотрудничества университетов определяется на основе самомониторинга международной деятельности вуза на основании письма Министерства образования и науки РФ от 20 марта 2014 г. № АК-634/05 «О проведении самообследования образовательных организаций высшего образования». Оцениваются следующие формы международного сотрудничества:

– участие в международных образовательных и научных программах;

Таблица 1

Российские университеты, входящие в пилотный рейтинг стран БРИКС, 2024 г.

Table 1

Russian Universities Included in the Pilot BRICS Rankings, 2024

№	Российский университет	Позиция в рейтинге университетов БРИКС
1	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ)	2
2	Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)	5
3	Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет) (МФТИ)	6
4	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)	10
5	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (МИФИ)	15
6	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ)	19
7	Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет) (МГТУ)	30
8	Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН)	32
9	Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ)	36
10	Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ)	38

– обучение иностранных студентов;
 – мобильность научно-педагогических работников и студентов в рамках международных межвузовских обменов (обучение студентов за рубежом, повышение квалификации научно-педагогических работников за рубежом, учебно-научная работа педагогических работников за рубежом).

Также формы международного сотрудничества отражены в дорожных картах, разработанных Министерством науки и высшего образования РФ. Например, дорожная карта сотрудничества с Китаем на 2021–2025 гг. включает такие формы сотрудничества, как:

– проведение совместных конкурсов для поддержки научно-исследовательских проектов;
 – организация и проведение грантов для стимулирования инновационных научно-исследовательских проектов с участием партнёрских организаций;
 – вовлечение молодых учёных в научные проекты через специальные программы и инициативы, направленные на развитие их

профессиональных навыков и карьерного роста;

– проведение совместных научных мероприятий, включая семинары, симпозиумы и выставки, для обмена опытом и результатами исследований;

– создание совместных междисциплинарных научно-исследовательских центров и лабораторий;

– совместная деятельность в проектах «Мегасайенс»;

– поддержка академической мобильности студентов и учёных;

– поддержка совместных научных изданий и публикаций;

– развитие и поддержка сетевого взаимодействия между научными учреждениями и исследователями для эффективного обмена информацией и ресурсами;

– участие в деятельности международных научных организаций и консорциумов для координации исследований и разработки стратегий научного сотрудничества на глобальном уровне⁵.

⁵ Дорожная карта российско-китайского сотрудничества. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/d8c/vfjupwjbwbdy5e746blwqwnp7b2v8caeh.pdf/> (дата обращения: 30.01.2025).

Согласно данному перечню, основной акцент сотрудничества делается на научно-исследовательском направлении. При этом к приоритетным относятся исследования в области цифровых технологий, искусственного интеллекта, беспилотных систем, новых материалов и нанотехнологий, био- и медицинских технологий, экологических агротехнологий и других⁶.

Образовательное направление является не менее важным. В паспорте приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», утверждённом президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 30 мая 2017 г. № 6)⁷, были определены следующие цели и целевые показатели проекта на срок до ноября 2025 г.:

- повышение привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг;
- увеличение численности иностранных студентов, обучающихся очно в российских вузах, с 220 тыс. в 2017 г. до 710 тыс. в 2025 г.;
- рост количества иностранных слушателей онлайн-курсов российских образовательных организаций с 1,1 млн до 3,5 млн человек;
- удвоение числа иностранных школьников, прошедших обучение по программам дополнительного образования;
- увеличение объёма доходов, полученных от реализации образовательных услуг, более чем в 4 раза.

Поскольку в текущем году наступает дедлайн данного проекта, авторы данного исследования посчитали целесообразным выявить, насколько результаты развития образовательного направления сотрудничества стран БРИКС способствуют достижению постав-

ленных в паспорте целей, однако в открытом доступе такой информации найдено не было. К сожалению, авторы не нашли и статистику, отражающую результаты исследовательского направления сотрудничества конкретно в рамках БРИКС. Это обусловило необходимость ориентироваться на показатели международного сотрудничества вузов в целом, рассматривая значения показателей, представленных в данных самообследования вузов в разделе «Международная деятельность».

Сводные результаты исследования международной деятельности первой десятки университетов из рейтинга университетов БРИКС представлены в *таблице 2*.

Согласно данным таблицы 2, по ряду показателей имеет место отрицательная динамика значений, и это касается большинства рассматриваемых университетов. Однако, по мнению авторов исследования, это обусловлено такими внешними факторами, как введение санкций и исключение российских вузов из Болонского процесса⁸. Тем не менее даже на этом фоне по отдельным показателям наблюдается положительная динамика в ряде вузов, что говорит об устойчивости ведущих российских университетов к негативным внешним воздействиям и адаптивности к изменениям. Что касается результатов интеллектуальной деятельности, то низкие значения данного показателя диктуют необходимость более детального рассмотрения возможности кооперации [20] российских университетов с целью последующего сотрудничества с вузами стран БРИКС на предмет создания интеллектуальных продуктов, в том числе и через коллаборации с бизнесом, развитие предпринимательского образования и инициирование соответствующих стартапов. Кооперентная модель является стратегической моделью,

⁶ Дорожная карта российско-китайского сотрудничества. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/d8c/vfjupwjwbdy5e746blwqwnp7b2v8cae.pdf>/ (дата обращения: 30.01.2025).

⁷ Утверждён паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». URL: <http://government.ru/news/28013/> (дата обращения: 30.01.2025).

⁸ Минобрнауки объявило, что все российские вузы исключили из Болонского процесса. URL: <https://habr.com/ru/news/669866/> (дата обращения: 09.02.2025).

Таблица 2

Характеристика международной деятельности российских вузов, входящих в рейтинг стран БРИКС

Table 2

Characteristics of International Activities of Russian Universities Included in the BRICS Rankings

	МГУ	СПбГУ	МФТИ	ВШЭ	МИФИ	НГУ	МГТУ	РУДН	ТГУ	УрФУ
Общая численность иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, чел.										
2024 ⁸	6 074	4 031	887	4 364	1 062	526	1 303	8 974	3 426	3 252
2023 ⁹	5 403	4 375	1 168	4 250	1 330	560	1 284	9 032	3 517	3 376
Доля иностранных студентов в общей численности студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, %										
2024	14,77	17,3	10,58	10,66	14,34	6,49	5,41	27,08	22,41	7,78
2023	13,75	18,71	14,18	10,97	19,68	7,47	5,55	28,44	24,32	8,70
Общее число образовательных программ высшего образования, реализуемых совместно с зарубежными вузами и ведущих к получению двух дипломов, ед.										
2024	4	3	0	3	47	12	6	147	16	15
2023	6	4	3	9	33	23	2	114	26	34
Общая численность обучающихся по очной форме обучения по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, реализуемым совместно с зарубежными вузами и ведущим к получению двух дипломов, чел.										
2024	145	53	0	610	184	101	117	107	129	168
2023	24	65	19	1 110	211	845	168	325	100	568
Общая численность иностранных аспирантов (адъюнктов), интернов, ординаторов, ассистентов-стажёров, чел.										
2024	512	637	153	125	58	196	129	2 487	421	231
2023	544	690	158	135	58	127	125	2 279	194	212
Число статей, подготовленных совместно с зарубежными организациями, ед.										
2024	998	378	725	977	171	296	1 395	1 009	581	1 041
2023	1246	778	945	912	438	663	357	976	806	1 138
Количество созданных результатов интеллектуальной деятельности, имеющих правовую охрану за пределами России, ед.										
2024	1	3	0	0	9	0	1	4	0	0
2023	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0
Численность зарубежных ведущих профессоров, преподавателей и исследователей, работающих (работавших) в образовательной организации не менее 1 семестра, чел.										
2024	73	47	82	148	29	26	10	250	75	166
2023	70	51	82	251	67	23	0	206	65	104
Доходы вуза из иностранных источников на выполнение НИОКР, тыс. руб.										
2024	23635,00	17372,40	0	4766,00	32197,10	34989,70	0	2263,70	18001,40	7919,30
2023	33428,30	43295,40	35419,10	31869,50	19330,00	12137,90	0	0	17443,40	4142,90
Доходы вуза от образовательной деятельности из иностранных источников, тыс. руб.										
2024	793125,4	604153,0	36733,2	409395,5	21539,9	153456,4	36805,1	1832765,2	173601,4	288839,1
2023	797309,7	587034,8	51706,9	520660,9	13695,7	124831,2	31664,1	1734755,1	176102,8	225992,3

Источник: составлено авторами на основе информационно-аналитических материалов по результатам проведения самомониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования 2023 и 2024 года.

Source: compiled by the authors based on information and analytical materials on the results of self-monitoring of the activities of higher education institutions in 2023 and 2024.

⁹ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования 2024. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo&year=2024/> (дата обращения: 30.01.2025).

¹⁰ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования 2023. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo&year=2023/> (дата обращения: 30.01.2025).

сочетающей элементы конкуренции и кооперации. Термин был введён в научный оборот в 1996 г. Адамом Бранденбургером и Барри Нейлбаффом в их книге *Co-opetition: A Revolution Mindset That Combines Competition and Cooperation* [21]. Авторы показали, что компании (или организации) могут одновременно конкурировать и сотрудничать для достижения общих целей, таких как развитие рынка, создание инноваций или снижение издержек.

Ю.Б. Рубин в монографии «Конкуренция. Обучение предпринимательству. Система бизнеса» провёл детальный анализ кооперации в контексте высшего образования [22]. Автор адаптировал концепцию кооперации, изначально разработанную для бизнеса, к сфере высшего образования. Он показал, как университеты могут одновременно конкурировать за ресурсы (студентов, финансирование, репутацию) и сотрудничать в рамках совместных образовательных программ, научных исследований и инновационных проектов. Ю.Б. Рубин выделил ключевые барьеры для внедрения кооперации в высшем образовании, включая административные, финансовые и культурные ограничения, и предложил стратегии их смягчения.

Термин «кооперация» описывает суть модели, где конкуренция и кооперация сосуществуют. Другие термины, такие как «сетевое взаимодействие» или «коллаборация», не передают конкурентный аспект. В условиях глобальной конкуренции университеты вынуждены одновременно конкурировать и сотрудничать, что делает кооперацию наиболее подходящей моделью. Этот термин широко используется в международной литературе по менеджменту и образованию, что подтверждает его научную значимость. Сетевое взаимодействие описывает только кооперацию, игнорируя конкурентный аспект. Коллаборация акцентирует внимание на сотрудничестве, но не учитывает конкуренцию за ресурсы. Партнёрство подразумевает равноправное сотрудничество, но также не отражает динамику конкуренции.

В контексте высшего образования кооперация используется для описания взаимодействия университетов, которые конкурируют за ресурсы (студентов, финансирование, репутацию), но при этом сотрудничают в рамках совместных проектов, сетевых программ и исследований. Например, сетевые университеты, в которые вузы объединяются для разработки совместных образовательных программ (в частности, Сетевой университет БРИКС). Университеты конкурируют за гранты, но сотрудничают в научных проектах, публикуя статьи с зарубежными соавторами, создают стартапы и инкубаторы, конкурируя за инвестиции, но объединяя усилия для коммерциализации исследований. Преимущества этой модели заключаются в объединении ресурсов и компетенций для достижения общих целей, возможности адаптироваться к изменениям на глобальном рынке образования, развитию новых форм сотрудничества и коммерциализации исследований, укреплении позиций университетов в международных рейтингах. Именно поэтому далее в статье будет предложена кооперативная модель как наиболее перспективная, по мнению авторов, организационная форма образовательной коллаборации.

Возвращаясь к выявлению примеров применения той или иной формы коллаборации университетов, необходимо отметить, что важным источником информации о сотрудничестве вузов стран БРИКС выступает контент университетских сайтов. В разделах «Новости» отражаются результаты культурного и гуманитарного сотрудничества, которые не входят в показатели самомониторинга международной деятельности университетов.

На основе новостной информации по международному сотрудничеству университетов стран БРИКС за 2024 год выявляются следующие формы сотрудничества.

Академическая мобильность студентов. Новости академической мобильности представлены на сайтах всех рассмотренных авторами российских университетов, входя-

щих в рейтинг БРИКС. Например, студенты МГУ могут выбрать подходящие курсы в партнёрских университетах, которые будут зачтены в их учебном плане. Новосибирский государственный университет (НГУ) сотрудничает с китайскими университетами, предоставляя студентам возможности для академической мобильности и участия в стипендиальных программах¹¹.

Совместные образовательные программы, гранты и стипендии. Эта форма также активно анонсируется на сайтах университетов. Например, РУДН взаимодействует с Политехнической школой и Институтом микробиологии Федерального университета Рио-де-Жанейро в рамках Сетевого университета БРИКС, реализуя совместные программы в области экономики и биотехнологий¹². В 2024 году Томский государственный университет (ТГУ) провёл летнюю школу русского языка для студентов из Китая, в котором приняли участие около 50 студентов из различных китайских университетов. В течение месяца они совершенствовались навыки русского языка и знакомились с российской культурой¹³.

Образовательные фестивали и выставки. В 2024 году МГУ провёл фестиваль *NAUKA 0+* в совместном российско-китайском университете МГУ–ППИ в Шэньчжэне¹⁴. Цель фестиваля – популяризация науки среди молодёжи. В его рамках проходят лекции, мастер-классы, выставки, посвящённые достижениям науки, технологий и инноваций¹⁵. Проведена выставка «Природа стран БРИКС» в Аптекарском огороде МГУ, II Фестиваль знаний, науки и культуры Университета МГУ–ППИ в Шэньчжэне¹⁶.

Научные конференции и семинары. Это наиболее распространённая форма сотрудничества, представленная на сайтах университетов. Международные научные конференции как носят общеуниверситетский характер, так и проводятся структурными подразделениями вузов. Например, в РУДН прошёл международный научный семинар института экологии «Опыт участия в студенческих организациях как путь к формированию карьерных навыков»¹⁷, в котором приняли участие стипендиаты премий *International Student Mobility Awards 2024* и *Open Doors* из Индонезии и активисты на-

¹¹ НГУ и Чунцинский университет открыли совместный центр фундаментальных наук. URL: https://www.nsu.ru/n/media/news/obrazovanie/ngu-i-chuntsinskiy-universitet-otkryli-sovmestnyy-tsentr-fundamentalnykh-nauk/?sphrase_id=2150860#_ot0v5w60s/ (дата обращения: 30.01.2025).

¹² РУДН запустит первые совместные программы с бразильскими университетами в рамках сетевого университета БРИКС. URL: <https://www.rudn.ru/media/news/international-cooperation/rudn-zapustil-pervye-sovmestnye-programmy-s-brazilskimi-universitetami-v-ramkah-setevogo-universiteta-briks/> (дата обращения: 30.01.2025).

¹³ Филологический факультет проводит летнюю школу русского языка для студентов из Китая. URL: https://vk.com/wall-10540_78120 (дата обращения: 30.01.2025).

¹⁴ Университет МГУ–ППИ в Шэньчжэне – это совместный проект Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (МГУ) и Пекинского политехнического института (ППИ). Университет был создан в 2017 г. с целью углубления российско-китайского образовательного и научного сотрудничества.

¹⁵ В МГУ–ППИ состоялась торжественная церемония открытия Фестиваля *NAUKA 0+*. URL: <https://msu.ru/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo-glavnye-temy/v-mgu-ppi-sostoyalas-torzhestvennaya-tseremoniya-otkrytiya-festivala-nauka-0-.html/> (дата обращения: 30.01.2025).

¹⁶ II Фестиваль знаний, науки и культуры Университета МГУ–ППИ в Шэньчжэне. URL: <https://msu.ru/news/novosti-mgu/ii-festival-znaniy-nauki-i-kultury-universiteta-mgu-ppi-v-shenchzhene.html?tmpl=clear/> (дата обращения: 30.01.2025).

¹⁷ Индонезия и РУДН: обмен опытом экологических исследований. URL: <https://www.rudn.ru/media/news/international-cooperation/indoneziya-i-rudn-obmen-opytom-ekologicheskikh-issledovaniy/> (дата обращения: 30.01.2025).

учного студенческого общества *GreenLab* и профессионального студенческого объединения «Костёр».

Форумы ректоров, встречи, международные школы, круглые столы с представителями университетов стран БРИКС. В реализации данных форм сотрудничества лидируют МГУ, НИУ ВШЭ и РУДН, внося важнейший вклад в формирование имиджа российской высшей школы на международной арене. Так, в 2024 году в МГУ прошёл целый ряд форумов, включая Форум ректоров университетов стран БРИКС, Форум глав академий наук стран БРИКС, VI Форум ректоров вузов Российской Федерации и Исламской Республики Иран, XIV Международный экономический форум России и стран Организации Исламского сотрудничества «Россия – Исламский мир», III Форум российских и арабских университетов, Экономический и гуманитарный форум «Россия – Африка»¹⁸. В 2024 году в НИУ ВШЭ проведено более 50 мероприятий по линии БРИКС, включая академические форумы и международные школы¹⁹. В РУДН был организован II Международный молодёжный медиафорум «Россия – Африка»²⁰.

Создание совместных институтов, экспертных советов и научных центров. Так, в МГУ функционирует Российско-китайский институт фундаментальных исследова-

ний, Российско-Арабский научно-образовательный центр, Институт международного бизнеса Университета МГУ–ППИ в Шэньчжэне. В НИУ ВШЭ создан Экспертный совет по вопросам участия России в БРИКС. НГУ и Чунцинский университет, ведущий национальный университет Китая, открыли совместный центр фундаментальных наук²¹.

Визиты делегаций из стран БРИКС. Выделяются новостные сообщения о множестве стратегически важных встреч, проводимыми МГУ, ВШЭ, РУДН и другими вузами. Среди них встреча в МГУ с делегацией Всекитайского собрания народных представителей – высшего законодательного и представительного органа КНР, визиты в НИУ ВШЭ министров высшего образования и науки, а также ректоров ведущих университетов из стран Африки, визит в ТГУ нового посла Индии в России, встречи представителей РУДН и Федерального университета Флуминенсе (Бразилия) с целью расширения сотрудничества в рамках Сетевого университета БРИКС и ряд других²².

Культурные и спортивные мероприятия. При участии МГУ создан сквер Ломоносова в Китае²³. В НИУ ВШЭ состоялся Международный партнёрский день Россия – Бразилия, организованный совместно с посольством Бразилии в Москве²⁴. Этим же вузом организованы такие уникальные

¹⁸ Форум ректоров университетов стран БРИКС. URL: <https://fgp.msu.ru/brick-consortium/3/> (дата обращения: 30.01.2025).

¹⁹ Итоги 2024 года. URL: <https://www.hse.ru/our/news/1001166722.html> / (дата обращения: 30.01.2025).

²⁰ Мост, соединяющий культуры: в РУДН прошёл II Международный молодёжный медиафорум «Россия – Африка». URL: <https://www.rudn.ru/media/news/international-cooperation/most-soedinyayushchiy-kultury-v-rudn-proshel-ii-mejdunarodnyy-molodejnyy-mediaforum--rossiya--afrika/> (дата обращения: 30.01.2025).

²¹ НГУ и Чунцинский университет открыли совместный центр фундаментальных наук. URL: https://www.nsu.ru/n/media/news/obrazovanie/ngu-i-chuntsinskiy-universitet-otkryli-sovmestnyy-tsentr-fundamentalnykh-nauk/?sphrase_id=2150860#_ot0v5w60s/ (дата обращения: 30.01.2025).

²² Сетевые университеты. URL: <https://www.rudn.ru/cooperation/setevye-universitety> (дата обращения: 30.01.2025).

²³ В закладке сквера Ломоносова в Шэньчжэне принял участие ректор МГУ Садовничий. URL: <https://msu.ru/press/smiaboutmsu/v-zakladke-skvera-lomonosova-v-shenchzhene-prinyal-uchastie-rektor-mgu-sadovnichiy.html/> (дата обращения: 30.01.2025).

²⁴ Международный партнёрский день Россия – Бразилия НИУ ВШЭ, 2024. URL: <https://www.hse.ru/ipw/2024/> (дата обращения: 30.01.2025).

Таблица 3

Российско-китайские образовательные ассоциации

Table 3

Russian-Chinese Educational Associations

№	Российско-китайская ассоциация	Российские вузы-участники	Китайские вузы-участники
1.	Ассоциация классических университетов России и Китая	20	31
2.	Российско-Китайская ассоциация вузов культуры и искусств	30	14
3.	Китайско-Российский альянс сельскохозяйственного образования и инновационных исследований	9	8
4.	Ассоциация технических университетов России и Китая	39	35
5.	Ассоциация университетов «Волга – Янцзы»	49	38
6.	Китайско-Российский союз высших педагогических учебных заведений	12	10
7.	Российско-Китайская ассоциация медицинских университетов	49	55
8.	Союз журналистского образования вузов Китая и России	15	21
9.	Ассоциация вузов Дальнего Востока и Сибири России и Северо-Восточных регионов КНР	20	73
10.	Китайско-Российская ассоциация университетов искусств	3	7
11.	Ассоциация ректоров транспортных вузов России и Китая	20	100
12.	Российско-Китайская ассоциация экономических университетов	18	20
13.	Российско-Китайская ассоциация университетов туризма и гостеприимства	7	14
14.	Российско-Китайская ассоциация спортивных университетов	Нет данных	Нет данных

мероприятия, как идеатон *HSE CS x BRICS Ideathon*, товарищеский турнир по футболу слепых. В ТГУ проведён фестиваль китайской культуры²⁵.

Таким образом, международное сотрудничество со странами БРИКС на уровне высокорейтинговых вузов успешно развивается по всем направлениям и формам. Это закономерно, поскольку ресурсный потенциал, имидж, позитивная известность и репутация данных университетов в международном образовательном сообществе как ключевых образовательных организаций России позволяют им обеспечить определённую технологичность в создании образовательных коллабораций. В то же время менее известным вузам приходится на основании своих сильных сторон и с учётом имеющихся возможностей разрабатывать

стратегию развития своей международной деятельности. Это обуславливает необходимость проведения вузами маркетинговых исследований, с одной стороны, и изучения возможных организационных механизмов международного сотрудничества, с другой стороны.

Организационными решениями для формирования образовательных коллабораций, помимо Сетевого университета, сегодня являются альянсы, сформированные в результате соглашений о взаимодействии между двумя вузами – российским и страны – члена БРИКС, консорциумы, объединяющие несколько вузов с целью реализации определённого проекта, а также ассоциации. Например, только на платформе российско-китайских профильных университетов представлено 14 ассоциаций²⁶ (Табл. 3).

²⁵ Как стать драконом: ТГУ приглашает на фестиваль китайской культуры. URL: <https://news.tsu.ru/news/kak-stat-drakonom-tgu-priglasheet-na-festival-kitayskoj-kultury/> (дата обращения: 30.01.2025).

²⁶ Платформа о российско-китайском сотрудничестве в сфере образования, науки и инноваций. URL: <https://ruschinalliance.unecon.ru/> (дата обращения: 30.01.2025).

По мнению авторов, перспективной организационной формой образовательной коллаборации является описанная выше кооперентная модель, когда несколько региональных вузов эффективно сочетают конкуренцию по одним направлениям деятельности и кооперацию по другим для реализации конкретного проекта, достижения поставленной общей цели, в частности, в отношении международного сотрудничества и коллаборации с зарубежными университетами. Смысл данной модели заключается в объединении ресурсов вузов, будь то инновационные образовательные программы и технологии, кадровый потенциал, материально-техническая база и т.п. для достижения синергетического эффекта. Таким образом, возникают локальные сетевые альянсы, участники которых сохраняют автономию, но при этом готовы адаптироваться под общие задачи, что позволяет быстро реагировать на изменения внешней среды. Подобные альянсы целесообразно создавать региональным российским и зарубежным вузам, поскольку для реализации программ международного сотрудничества федеральными университетами предназначен Сетевой университет БРИКС.

Одним из интересных примеров возможного развития форм международного сотрудничества вузов можно назвать привлечение крупных компаний – представителей реального сектора экономики как драйвера развития образовательных организаций в части их *предпринимательской трансформации*.

Ключевыми целями предпринимательской трансформации вузов становятся:

- развитие предпринимательского мышления обучающихся и предпринимательских навыков включением в учебные программы, независимо от их профиля, предпринимательских дисциплин для формирования альтернативной профессиональной траектории выпускника через запуск им собственного бизнеса [23];

- поддержка экосистемы, развивающей студенческие предпринимательские инициативы, а именно процесс генерации бизнес-идей, инкубационные и акселерационные программы их развития;

- перспектива реализации программы формирования *эндаумент-фонда*, наполняемого за счёт успешных предпринимателей-выпускников;

- стимулирование поддерживающего сотрудничества между студентами разных профилей преподавателями и представителями предпринимательского сообщества, в том числе и через программы наставничества [24];

- коммерциализация исследований, что способствует трансформации научных исследований в конкурентоспособные продукты, услуги и новые компании.

Причинами реализации программ предпринимательской трансформации вузов служат негативные факторы, возникающие в результате развития процессов роботизации и автоматизации на крупных промышленных предприятиях, особенно градообразующих. К таким факторам относится сокращение рабочих мест и, как следствие, рост безработицы и отток молодёжи из соответствующего региона. По данным консалтинговой компании *PwC*, прогнозируется, что к 2027 году изменится 23% существующих рабочих мест благодаря достижениям в сфере искусственного интеллекта, а 46% административных и офисных задач в принципе поддаётся автоматизации, что обуславливает возможность сокращения рабочих мест в данной области. В то же время, по данным компании *McKinsey&Company*, ожидается, что после перехода на искусственный интеллект появится 69 миллионов новых рабочих мест²⁷. Из этого следует, что у крупных предприятий, особенно градообразующих, возникает социально-ответственная миссия по поддержке как программ переобучения специалистов с целью обеспечения их соответствия

²⁷ 30+ замен ИИ рабочих мест. Статистика и факты в 2024 году. URL: <https://www.allaboutai.com/resources/ai-replacing-jobs-statistics/> (дата обращения: 30.01.2025).

изменившимся требованиям рынка труда, так и предпринимательской трансформации вузов, находящихся в соответствующем регионе, для адаптации университетов к условиям турбулентности и повышению конкурентоспособности их образовательных продуктов на локальных и международных рынках в целом, и обеспечения более широких возможностей для выпускников в частности. Данные задачи могут быть решены посредством коллаборации российских университетов с вузами стран БРИКС и крупными компаниями, для которых актуальны описанные проблемы²⁸.

Примером подобной коллаборации может стать совместная образовательная программа Университета «Синергия» (Российская Федерация, Москва) и университетов Республики Казахстан для преподавателей и административно-управленческого персонала, реализованная по заказу горно-рудной компании в пяти регионах Казахстана.

Основной целью совместного проекта стала трансформация вузов в предпринимательские университеты с перечисленными выше целями для минимизации негативных эффектов, следующих за автоматизацией и роботизацией производственных процессов.

В программу были интегрированы как классические университеты, так и вузы медицинского и педагогического профилей. Она включала следующие модули:

- Развитие предпринимательского мышления студентов;
- Интеграция предпринимательских компетенций в учебные дисциплины разных направлений подготовки;
- Интерактивизация образовательного процесса;
- Развитие и поддержка экосистемы по поддержке предпринимательских инициатив;

– Коммерциализация исследований и их трансформация в стартап-проекты.

В программе приняли участие 442 представителя профессорско-преподавательского и административно-управленческого состава семи вузов, программа была реализована в течение трёх месяцев.

По итогам программы во всех вузах были внедрены предпринимательские дисциплины и модули, студенты вузов-участников были приглашены к участию в стартап-конкурсах, в том числе в конкурсе «Железный предприниматель», который был инициирован как завершающий этап проекта.

Таким образом, современная стратегия развития международной деятельности вуза может быть основана на решении проблем крупных компаний – отраслевых лидеров посредством вузовского взаимодействия. Конкурентная модель сотрудничества университетов БРИКС с привлечением крупных компаний позволяет не только усилить предпринимательский компонент в образовательных программах, но и создать устойчивые межуниверситетские связи. Её реализация способствует созданию единой образовательной экосистемы, ориентированной на потребности локального либо глобального рынка. Университеты, интегрированные в такую модель, могут стать центрами генерации инноваций, предоставляя студентам реальные возможности для запуска собственных проектов.

На основании представленного примера сотрудничества Университета «Синергия» и вузов Казахстана сформируем алгоритм ключевых этапов реализации данной модели коллаборации. Этот алгоритм направлен на интеграцию вузов с предприятиями, развитие предпринимательского компонента в образовательных программах и решение региональных проблем через конкурентную модель сотрудничества. Алгоритм предназначен для

²⁸ Робототехника, искусственный интеллект и сокращение рабочих мест: страх потери работы в сравнении с повышением квалификации и переобучением. URL: <https://www.europeanfinancialreview.com/robotics-ai-and-job-displacement-fears-of-job-loss-vs-upskilling-and-reskilling/> (дата обращения: 30.01.2025).

реализации российским вузом – инициатором межвузовского взаимодействия.

Шаг 1. Выявление проблемы. Проведение маркетингового исследования, анализ деятельности российских и зарубежных региональных вузов и рынка труда. Определение ключевой проблемы, которую может решить программа сотрудничества одного или нескольких российских университетов с региональными вузами – потенциальными зарубежными партнёрами (например, переподготовка выпускников для создания собственного бизнеса).

Шаг 2. Формирование предложения для вузов и предприятия. Подготовка предложения о сотрудничестве для российских и зарубежных региональных вузов и предприятия, учитывающего его социальную ответственность и потребности региона, согласование программы в Минобрнауки РФ. Например, о совместной реализации программы по развитию предпринимательских компетенций у студентов, что позволит выпускникам создавать собственные бизнес-проекты и оставаться в регионе.

Шаг 3. Создание альянса вузов. Достижение договорённостей о сотрудничестве с российским вузом-конкурентом, а также с одним или несколькими зарубежными региональными вузами в части объединения ресурсов и распределения функций под реализацию конкретного проекта, определение и согласование модели трансформации вузов в предпринимательские университеты.

Шаг 3. Привлечение дополнительных стейкхолдеров. Вовлечение в проект региональных органов власти и органов управления образованием, заинтересованных в снижении безработицы и развитии малого бизнеса, для усиления социальной значимости проекта, дополнительной поддержки и возможного финансирования.

Шаг 5. Реализация модели трансформации вузов в центры предпринимательских компетенций. Разработка и реализация модулей по предпринимательству, создание акселерационных программ и стартап-инку-

баторов, формирование центров инноваций и предпринимательства.

Шаг 6. Масштабирование проекта. Реализация проекта в других регионах присутствия компании-партнёра.

Нужно отметить, что модель коллаборации вузов с участием предприятий обладает целым рядом дополнительных преимуществ. Например, к ним относятся: продажа предприятия существующих результатов исследовательской работы вузов, в том числе адаптация исследований «под продажу»; привлечение средств компании на проведение контрактных исследований; привлечение грантов на открытие инкубационных и акселерационных площадок на базе образовательной организации; реализация программ дополнительного образования для корпоративных заказчиков.

Таким образом, одной из социально-значимых форм коллаборации вузов является объединение вузов и бизнеса с целью реализации целевого проекта, обусловленного нуждами конкретного региона, например, развитие предпринимательского образования.

Обсуждение

В данной статье представлен анализ международного сотрудничества российских университетов с вузами стран БРИКС на примере высокорейтинговых университетов. При этом интересен опыт других федеральных и региональных российских вузов, а также предпринимательских университетов в части изучения стратегии и тактики их взаимодействия с вузами стран БРИКС и моделей коллаборации. Исследование опыта, по мнению авторов, должно быть направлено на разработку алгоритмов и моделей взаимодействия, формирование копилки интересных кейсов практики коллабораций. Так, изучение опыта формирования альянса вузов и градообразующего предприятия, описанного в статье, послужило обоснованием целесообразности применения кооперативной модели, сочетающей элементы конкуренции в рамках реализации

своей конкурентной стратегии и кооперации в части объединения ресурсов для осуществления конкретного совместного проекта. Подобная модель направлена на решение проблемы региона, например, посредством трансформации региональных зарубежных вузов в предпринимательские университеты, создания экосистемы для развития предпринимательских компетенций, необходимых для создания и управления бизнесом.

Выход российского вуза на международный рынок образования требует от него применения полного комплекса маркетинга образовательных услуг, причём с учётом международной специфики. Серьёзную роль призваны сыграть маркетинговые исследования рынков образовательных услуг стран БРИКС. Вуз может провести так называемые кабинетные исследования собственными силами или заказать их в специализированном маркетинговом агентстве. Необходимо собрать информацию о деятельности местных вузов, реализующих аналогичные либо похожие образовательные программы и проработать либо отстройку от них посредством разработки уникального торгового предложения (УТП), либо, наоборот, концепцию коллаборации. Изучить юридические вопросы, провести *PEST*- и *SWOT*-анализ намечаемого консорциума. Важнейшим аспектом деятельности вуза является обеспечение его позитивной известности в международном образовательном пространстве. В статье Г. Погосяна на данный аспект обращает внимание эксперт в сфере международных образовательных программ: *not cooperating with anyone until you have established yourself*²⁹ [25].

Ключевую роль в создании известности вуза призваны сыграть широко известные инструменты *PR*, в том числе участие вузов в международных выставках образования. Необходимо задействовать как выставки

формата *B2B* (в данном случае «университет – университет»), например, *APAIЕ* – выставка стран Азиатско-Тихоокеанского региона, так и выставки формата *B2C*, на которых образовательные программы университета представляются непосредственно студентам и их родителям [26].

Важнейшую роль играют сайты университетов и их каналы в социальных сетях. В связи с этим хочется привести в пример сайт НИУ ВШЭ, на котором размещена исчерпывающая информация о международной деятельности, включая полный список вузов стран БРИКС, с которыми заключены те или иные соглашения и договоры, с указанием этих документов³⁰. Данная информация полезна как студентам, так и другим университетам. В частности, ознакомившись с данным списком, вуз, планирующий развитие сотрудничества с вузами БРИКС, может получить представление о типах документов, официализирующих такое сотрудничество, и выбрать наиболее приемлемый для себя.

Данное исследование показало, что научные статьи по теме международного образовательного взаимодействия в большинстве своём содержат рекомендации по применению форм сотрудничества. При этом отсутствует описание конкретных кейсов, скриптов межкультурной коммуникации применительно к обычаям конкретной страны, стратегий и алгоритмов действий вуза при выходе на международный рынок образования.

Наиболее важным моментом при принятии вузом решения о выходе на международный рынок образования, по мнению авторов, является целеполагание на основании результатов исследования рынка, поскольку стратегия сотрудничества может быть не узконаправленной на экспорт образовательных услуг и академическую мо-

²⁹ *Примеч. ред.*: «не сотрудничать ни с кем, пока не станете признанными» (с англ.).

³⁰ Международное сотрудничество. URL: <https://www.hse.ru/sveden/inter//> (дата обращения: 30.01.2025).

бильность, но решать социально значимую задачу целого региона, как было показано на примере кейса, представленного в данном исследовании.

Выводы

По результатам проведённого исследования авторы пришли к ряду выводов, имеющих практическое значение.

1. Анализ международной деятельности первых десяти российских университетов, входящих в рейтинг университетов БРИКС–2024, осуществлённый на основе данных самообследования вузов в разделе «Международная деятельность», показал отрицательную динамику значения ряда показателей, характеризующих образовательное и исследовательское направления данной деятельности за 2023 и 2024 гг., что, по мнению авторов, обусловлено такими внешними факторами, как введение санкций и исключение российских вузов из Болонского процесса. Тем не менее даже на этом фоне по отдельным показателям наблюдается положительная динамика в ряде вузов, что говорит об устойчивости ведущих российских университетов к негативным внешним воздействиям и адаптивности к изменениям.

2. Важным дополнительным источником информации о международной деятельности вузов является контент их сайтов, разделы «Международное сотрудничество» и «Новости». Исследование контента позволило сделать вывод о продуктивной работе университетов – флагманов по развитию различных форм международного сотрудничества, от академической мобильности, совместных образовательных программ и культурно-спортивных мероприятий до проведения форумов и создания совместных институтов, экспертных советов и научных центров.

3. Организационными решениями для формирования образовательных коллабораций, помимо Сетевого университета, сегодня являются альянсы, сформированные

в результате соглашений о взаимодействии между двумя вузами – российским и страны – члена БРИКС, консорциумы, объединяющие несколько вузов с целью реализации определённого проекта, а также ассоциации.

4. Перспективной организационной формой образовательной коллаборации является кооперентная модель, когда несколько региональных вузов-конкурентов объединяются в локальную сеть для реализации конкретного проекта, достижения поставленной цели. Одним из интересных примеров возможного развития взаимодействия между вузами можно назвать привлечение представителей реального сектора экономики – крупных компаний как драйвера развития образовательных организаций в части их предпринимательской трансформации.

Заключение

Ведущие российские университеты сегодня используют множество форм международного сотрудничества в трёх магистральных направлениях – в области образовательной деятельности, научной и инновационной деятельности, и в рамках программ культурного и гуманитарного сотрудничества. Видами образовательных коллабораций, помимо Сетевого университета, сегодня являются альянсы, сформированные в результате соглашений о взаимодействии между двумя вузами – российским и страны – члена БРИКС, консорциумы, объединяющие несколько вузов с целью реализации определённого проекта, а также ассоциации. Интересным примером модели коллаборации можно назвать объединение вузов с привлечением крупных компаний как драйвера развития образовательных организаций в части их предпринимательской трансформации. В статье рассмотрен кейс, описывающий коллаборацию российского вуза с вузами Казахстана и градообразующим предприятием. Основной целью совместного проекта стала трансформация вузов в предпринимательские университеты для минимизации таких негативных эффектов, как увеличение

безработицы и отток молодого населения из региона в результате сокращений на градообразующем предприятии, следующих за автоматизацией и роботизацией производственных процессов. В статье представлен алгоритм ключевых этапов реализации данной модели коллаборации и показано, что современная стратегия развития международной деятельности вуза может быть основана на решении проблем крупных компаний – отраслевых лидеров посредством вузовского взаимодействия.

Авторы особо отмечают, что выход российского вуза на международный рынок образования требует от него применения полного комплекса маркетинга образовательных услуг, с учётом специфики целевых стран и регионов. Важнейшим условием успешного выхода вуза на международный рынок в качестве участника образовательной коллаборации является обеспечение его позитивной известности в международном образовательном пространстве. Для этого необходимы не только реальные достижения вуза в образовательной и научно-исследовательской деятельности, но и их планомерное продвижение с помощью инструментов PR и цифрового маркетинга, в том числе участие в выставках и международных ассоциациях, проведение совместных культурно-гуманитарных мероприятий, обеспечение целенаправленной активности в социальных сетях и присутствия на образовательных платформах. Применение данных инструментов будет не только способствовать формированию позитивного имиджа конкретного вуза, но и укреплять позиции системы российского высшего образования в мировом образовательном пространстве.

Литература

1. *Нюренбергер А.Б., Архитов А.Е., Краковецкая И.В.* Конкурентная стратегия вуза: обзор подходов к трактовке, принципы формирования и реализации // Экономика: теория и практика. 2018. Т. 49. № 1. С. 77–83. EDN: TETQWY.
2. *Канунникова А.М.* Интернационализация высшего образования России в современных условиях // Вестник евразийской науки. 2023. Т. 15. № 2: 17. EDN: SOFOMI.
3. *Погофельская А.М., Троицкий Е.Ф., Пакулин В.С.* Интернационализация системы высшего образования в Казахстане (2022–2023 гг.) преемственность курса или смена ориентиров? // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 68–86. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-68-86
4. *Николаев В.К., Скворцов А.А., Николаев Р.С., Богатенков С.А.* Интернационализация российского образования новые вызовы и новые решения // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 42–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-42-62
5. *Николаев В.К.* Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 149–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166
6. *Novgorodtseva A.N., Belyaeva E.A.* Internationalization of higher education in Russia: socio-cultural interaction of students from the BRICS countries (Russia, China) // Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education. 2020. Vol. 45. No. 3. P. 517–526. DOI: 10.32744/pse.2020.3.37
7. *Фаркова Н.А.* Особенности образования в странах БРИКС // Современное общество, наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. Пенза, 2023. С. 116–125. EDN: XKOUYT.
8. *Анохова Е.В., Штыхно Д.А.* Научно-образовательные коллаборации как инструмент повышения конкурентоспособности российских вузов // Открытое образование. 2021. Т. 25. № 2. С. 4–14. DOI: 10.21686/1818-4243-2021-2-4-14
9. *Гончарова В.А.* Консорциумы в высшем образовании: современные правовые вызовы // Образование и право. 2022. № 1. С. 176–181. DOI: 10.24412/2076-1503-2022-1-176-181
10. *Дегтерёва Е.А., Чернышьева А.М., Трофимова А.* Стратегии научно-технического сотрудничества БРИКС // Синергия Наук. 2018. № 27. С. 138–148. EDN: YAJNWP.
11. *Черников С.Ю.* Возможности сетевого университета БРИКС как образовательной платформы инновационного сотрудничества // Вестник Российского университета дружбы

- народов. Серия: Экономика. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Российский университет дружбы народов (РУДН). 2021. Т. 29. С. 76–87. DOI: 10.22363/2313-2329-2021-29-1-76-87
12. *Хафизова В.Р.* Журналистское образование в странах БРИКС в эпоху глобализации // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. 2020. Т. 4. № 3. С. 274–280. DOI: 10.35634/2587-9030-2020-4-3-274-280
13. *Гребенкин А.Н.* Интеграция образовательных систем как необходимое условие создания евразийского союза // Гуманитарные проблемы военного дела. 2020. № 2 (23). С. 25–29. EDN: RSIZUT.
14. *Оганесян А.А.* Новые формы университетского сотрудничества: международные университетские сети // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. 2017. Т. 25. № 3. С. 354–366. DOI: 10.22363/2313-2329-2017-25-3-354-366
15. *Татаркина М.А., Аниол А.В.* Международное сотрудничество университетов стран БРИКС в подготовке квалифицированных кадров // Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов. III Ежегодная международная научно-практическая конференция. Технологический университет. 2015. С. 300–303. EDN: TZPOAL.
16. *Асмятуллин Р.Р.* Вузы стран БРИКС на мировом рынке образовательных услуг: стратегия Китая // БРИКС: сотрудничество в целях развития. Образование. Наука. Бизнес: материалы V Международной научной конференции. Москва, 4 июня 2015 г. С. 149–157. EDN: WXWAT.
17. *Эмих Н.А.* Условия развития образовательных объединений ШОС, АТЭС и БРИКС // Научно-образовательное и культурное сотрудничество стран-участниц ШОС. XII Международная научно-практическая конференция: сборник статей. 2014. С. 117–126. EDN: TRUSNR.
18. *Морозова В.А., Каневская Г.И.* Межцивилизационный диалог молодёжи стран БРИКС в области образования // Евразийский союз учёных. 2014. № 8-10. С. 116–118. DOI: 10.17506/18179568_2022_19_3_101
19. *Машкина О.А.* Страны БРИКС: стратегии развития высшего образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. № 2. С. 40–48. DOI: 10.51314/2073-2635-2017-2-40-48
20. *Лукашенко М.А., Архангельский Г.А., Добровольская Т.Ю. и др.* Актуальные вопросы управления формированием ключевых компетенций руководителя: монография / под ред. Лукашенко М.А. М.: Университет «Синергия», 2024. 220 с. ISBN: 978-5-4257-0649-2. EDN: RVMQMC.
21. *Brandenburger A.M., Nalebuff B.J.* Coopetition: A Revolution Mindset That Combines Competition and Cooperation. New York: Currency Doubleday. 1997. 304 p. ISBN: 9780385479509.
22. *Рубин Ю.Б.* Конкуренция. Обучение предпринимательству. Система бизнеса. / Ю.Б.Рубин. М.: Университет «Синергия», 2018. 872 с. ISBN: 978-5-4257-0246-3.
23. *Рубин Ю.Б., Можжухин Д.П.* Высшее предпринимательское образование: ориентиры становления и смягчения ограничений // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 106–121. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-106-121
24. *Никольский В.С., Рубин Ю.Б. и др.* Предпринимательское образование как предмет научного исследования // Высшее образование в России. Т. 32. № 6. С. 38–53. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-38-53
25. *Poghosyan G.* At the intersection of the European Higher Education Area and BRICS: the way Forward // Вестник Российско-Армянского (Славянского) университета: гуманитарные и общественные науки. 2020. № 2 (35). С. 148–160. EDN: EOEEGW.
26. *Беляева В.С.* Направления международной деятельности российских университетов с учётом оценки ключевых факторов их интернационализации. Диссертация на соискание учёной степени кандидата экономических наук / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Екатеринбург. 2023. 190 с. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/121441> (дата обращения: 30.01.2025).

Статья поступила в редакцию 27.01.2025

Принята к публикации 05.03.2025

References

1. Nyurenberger, L.B., Arkhipov, A.E., Krakovetskaya, I.V. (2018). Competitive Strategy of a University: Approaches to Interpretation, Principles of Formation and Implementation. *Ekonomika: teoriya i praktika = Economics: Theory and Practice*. No. 1 (49), pp. 77-83. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_32559915_24568917.pdf (accessed: 30.01.2025). (In Russ.).
2. Kanunnikova, A.M. (2023). Internationalization of Higher Education in Russia in Modern Conditions. *Vestnik evraziiskoi nauki = Bulletin of Eurasian Science*. Vol. 15, no. 2: 17. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_54187170_45202615.pdf (accessed: 30.01.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Pogorelskaya, A.M., Troitsky, E.F., Pakulin, V.S. (2024). Internationalization of the Higher Education System in Kazakhstan (2022-2023): Continuity of the Course or Change of Priorities? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 68-86, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-68-86 (In Russ.).
4. Nikolaev, V.K., Skvortsov, A.A., Nikolaev, R.S., Bogatenkov, S.A. (2025). Internationalization of Russian Education: New Challenges and New Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 42-62, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-42-62 (In Russ.).
5. Nikolaev, V.K. (2022). Export of Education in Russian Universities in the New Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 2, pp. 149-166, doi:10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166 (In Russ.).
6. Novgorodtseva, A.N., Belyaeva, E.A. (2020). Internationalization of Higher Education in Russia: Sociocultural Interaction of Students from the BRICS Countries (Russia, China). *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. Vol. 45, no. 3, pp. 517-526, doi: 10.32744/pse.2020.3.3 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Farkova, N.A. (2023). Features of Education in the BRICS Countries. *Sovremennoe obshchestvo, nauka i obrazovanie: aktualnye voprosy, dostizheniya i innovatsii = Modern Society, Science and Education: Current Issues, Achievements and Innovations*. Penza. Pp. 116-125. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54057805_46860177.pdf (accessed: 30.01.2025). (In Russ.).
8. Anokhova, E.V., Shtykhno, D.A. (2021). Scientific and Educational Collaborations as a Tool to Increase the Competitiveness of Russian Universities. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*. Vol. 25, no. 2, pp. 4-14, doi: 10.21686/1818-4243-2021-2-4-14 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Goncharova, V.A. (2022). Consortia in Higher Education: Modern Legal Challenges. *Obrazovanie i pravo = Education and Law*. No. 1, pp. 176-181, doi: 10.24412/2076-1503-2022-1-176-181 (In Russ.).
10. Degtereva, E.A., Chernysheva, A.M., Trofimova, A. (2018). Strategies of Scientific and Technical Cooperation of BRICS. *Sinerhiya Nauk = Synergy of Sciences*. No. 27, pp. 138-148. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35664566_25638711.pdf (accessed: 30.01.2025). (In Russ.).
11. Chernikov, S.Yu. (2021). Opportunities of the BRICS Network University as an Educational Platform for Innovative Cooperation. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Ekonomika = RUDN Journal of Economics*. Vol. 29, pp. 76-87, doi:10.22363/2313-2329-2021-29-1-76-87 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Khafizova, V.R. (2020). Journalism Education in BRICS Countries in the Era of Globalization. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sotsiologiya. Politologiya. Mezhduнародnye otnosheni-*

- ya = *Bulletin of Udmurt University. Sociology. Political Science. International Relations*. Vol. 4, no. 3, pp. 274-280, doi: 10.35634/2587-9030-2020-4-3-274-280 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Grebenkin, A.N. (2020). Integration of Educational Systems as a Necessary Condition for the Creation of the Eurasian Union. *Gumanitarnye problemy voennogo dela = Humanitarian Problems of Military Affairs*. No. 2 (23), pp. 25-29. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45746214_52979562.pdf (accessed: 30.01.2025). (In Russ.).
 14. Oganessian, A.A. (2017). New Forms of University Cooperation: International University Networks. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Ekonomika = RUDN Journal of Economics*. Vol. 25, no. 3, pp. 354-366, doi: 10.22363/2313-2329-2017-25-3-354-366 (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Tatarkina, M.A., Aniol, A.V. (2015). International Cooperation of BRICS Universities in Training Qualified Personnel. *Perspektivy, organizatsionnye formy i effektivnost razvitiya sotrudnichestva rossiiskikh i zarubezhnykh vuzov: Materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = Prospects, Organizational Forms and Efficiency of Cooperation between Russian and Foreign Universities: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference*. Tekhnologicheskii universitet. Pp. 300-303. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23744366_32259347.pdf (accessed: 30.01.2025). (In Russ.).
 16. Asmyatullin, R.R. (2015). Universities of BRICS Countries in the Global Educational Market: China's Strategy. *BRICS: sotrudnichestvo v tselyakh razvitiya. Obrazovanie. Nauka. Biznes: Materialy V Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii = BRICS: Cooperation for Development. Education. Science. Business: Proceedings of the V International Scientific Conference*. Moscow. Pp. 149-157. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27227795_27772805.pdf (accessed: 30.01.2025). (In Russ.).
 17. Emikh, N.A. (2014). Conditions for the Development of Educational Associations of the SCO, APEC and BRICS. *Nauchno-obrazovatelnoe i kulturnoe sotrudnichestvo stran-uchastnits SbOS: Materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = Scientific, Educational and Cultural Cooperation of the SCO Member States: Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference*. Pp. 117-126. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23387878_14715554.pdf (accessed: 30.01.2025). (In Russ.).
 18. Morozova, V.A., Kanevskaya, G.I. (2014). Intercivilizational Dialogue of BRICS Youth in Education. *Evraziiskii soyuz uchenykh = Eurasian Union of Scientists*. No. 8-10, pp. 116-118, doi: 10.17506/18179568_2022_19_3_101 (In Russ.).
 19. Mashkina, O.A. (2017). BRICS Countries: Strategies for Higher Education Development. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie = Moscow University Bulletin. Series 20: Pedagogical Education*. No. 2, pp. 40-48, doi: 10.51314/2073-2635-2017-2-40-48 (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Lukashenko, M.A., Arkhangelsky, G.A. et al. (2024). *Aktualnye voprosy upravleniya formirovaniem klyuchevykh kompetentsii rukovoditelya: monografiya* [Current Issues of Managing the Formation of Key Competencies of a Leader: Monograph]. Moscow: Universitet "Sinergiya". 220 p. ISBN: 978-5-4257-0649-2. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72797324> (accessed: 30.01.2025). (In Russ.).
 21. Brandenburger, A.M., Nalebuff, B.J. (1997). *Co-opetition: A Revolution Mindset That Combines Competition and Cooperation*. New York: Currency Doubleday. 304 p. ISBN: 9780385479509.
 22. Rubin, Yu.B. (2018). Competition. Entrepreneurship training. Business system. / Rubin, Yu.B. Moscow: Synergy University. 872 p. ISBN: 978-5-4257-0246-3.
 23. Rubin, Yu.B., Mozhzhukhin, D.P. (2022). Higher Entrepreneurship Education: Guidelines for the Formation and Mitigation of Restrictions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education*

- in Russia*. Vol. 31, no. 11, pp. 106-121, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-106-121 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Nikolsky, V.S., Rubin, Yu.B. et al. (n.d.). Entrepreneurial Education as a Subject of Scientific Research. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 38-53, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-38-53 (In Russ.).
25. Poghosyan, G. (2020). At the Intersection of the European Higher Education Area and BRICS: The Way Forward. *Vestnik Rossiisko-Armyanskogo (Slavyanskogo) universiteta: gumanitarnye i obshchestvennye nauki = Bulletin of the Russian-Armenian (Slavonic) University: Humanities and Social Sciences*. No. 2 (35), pp. 148-160. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44656447_21781136.pdf (accessed: 30.01.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Belyaeva, V.S. (2023). *Napravleniya mezhdunarodnoi deyatel'nosti rossiiskikh universitetov ucheto otlenki klyuchevykh faktorov ikh internatsionalizatsii = Directions of International Activities of Russian Universities, Considering Key Factors of Their Internationalization* (PhD Thesis). Ural Federal University. Yekaterinburg. 190 p. Available at: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/121441> (accessed: 30.01.2025) (In Russ.).

The paper was submitted 27.01.2025

Accepted for publication 05.03.2025

Сведения для авторов

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

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

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

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

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

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

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

Эффективность грантовой поддержки аспирантов в России: квазиэкспериментальный анализ программы РФФИ

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-77-99

Смирнов Никита Максимович – мл. науч. сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, преподаватель Департамента политики и управления, ORCID: 0000-0002-9513-2641, Researcher ID: IXN-3395-2023, nsmirnov@hse.ru

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

Аннотация. В работе проводится анализ эффективности грантовой программы Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) для аспирантов. Исследуется влияние программы, реализованной в 2019–2020 гг. для поддержки диссертационных исследований аспирантов. Изучаются эффекты получения гранта на результативность и научную продуктивность аспирантов – то есть их успешную защиту и публикационную активность. В исследовании используется квазиэкспериментальный дизайн, в частности – *Propensity Score Matching*, который позволяет решить проблему самоотбора (количество аспирантов в экспериментальной группе $N=1\,073$). Результаты показывают, что получение гранта значительно повышает вероятность успешной защиты диссертации – при прочих равных у грантополучателей она выше на 70% по сравнению с теми, кто грант не получил. Грантополучатели также с большей вероятностью защищают диссертации в нормативный срок. Кроме того, получение гранта положительно влияет на публикационную активность аспирантов. Эффект от получения гранта не различается в зависимости от пола аспиранта и типа организации. Полученные результаты подтверждают значимость финансовой поддержки для успешной защиты диссертации и стимулируют дальнейшие исследования в области изучения механизмов влияния различных форматов финансовой поддержки на результативность аспирантов, а также сравнения эффективности грантов с другими мерами поддержки аспирантуры.

Ключевые слова: российская аспирантура, финансовая поддержка аспирантов, грантовые программы, *propensity score matching*, оценка эффектов

Для цитирования: Смирнов Н.М. Эффективность грантовой поддержки аспирантов в России: квазиэкспериментальный анализ программы РФФИ // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 3. С. 77–99. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-77-99

The Effectiveness of Grant Support for Doctoral Students in Russia: A Quasi-Experimental Analysis of the RFBR Programme

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-77-99

Nikita M. Smirnov – Junior Research Fellow at the Center for Sociology of Higher Education at the Institute of Education, Lecturer at the School of Politics and Governance, ORCID: 0000-0002-9513-2641, Researcher ID: IXN-3395-2023, nsmirnov@hse.ru

National Research University Higher School of Economics (HSE), Moscow, Russia

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

Abstract. The study examines the effects of the Russian Foundation for Basic Research grant programme for doctoral students. It analyses the impact of the programme, implemented in 2019–2020, designed to support dissertation research among doctoral candidates. The study investigates the effects of receiving a grant on doctoral students' outcomes and scientific productivity, specifically their successful thesis defense and publication activity. A quasi-experimental design is employed, utilizing Propensity Score Matching (number of students in the experimental group $N = 1\,073$). The results demonstrate that receiving a grant significantly increases the likelihood of successful thesis defense – grant recipients are 70% more likely to defend successfully compared to non-recipients, all other things being equal. Grant recipients are also more likely to complete their dissertations within the standard timeframe. Furthermore, receiving a grant positively influences doctoral students' publication activity. The effect of the grant does not differ based on the gender or the type of institution. These findings underscore the importance of financial support for successful dissertation completion and encourage further research into the mechanisms by which various forms of financial support influence doctoral students' outcomes, as well as comparative studies on the effectiveness of grants versus other forms of support.

Keywords: Russian doctoral education, financial support of doctoral students, grant programmes, propensity score matching, causal analysis

Cite as: Smirnov, N.M. (2025). The Effectiveness of Grant Support for Doctoral Students in Russia: A Quasi-Experimental Analysis of the RFBR Programme. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 3, pp. 77-99, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-77-99 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

При описании положения дел в российской аспирантуре оценки исследователей и экспертов варьируют от «системы низкого качества» [1; 2] до «кризисного состояния» [3]. Среди индикаторов кризиса авторы называют снижение спроса на аспирантское образование, высокий уровень отсева, падение доли выпускников с защитой диссер-

тации, а также низкое качество диссертационных исследований [1; 3; 4]. Подобное состояние системы провоцирует обширную исследовательскую рефлексия; среди причин кризиса выделяют низкое качество научного руководства и отсутствие механизмов распределённой поддержки аспирантов [3; 5], несовершенство процедур отбора и итоговой аттестации [6; 7], а также от-

существовании дифференциации форматов аспирантской подготовки [8; 9].

Помимо этого исследователи зачастую отмечают значимость финансовых барьеров, с которыми сталкиваются аспиранты. Опросы аспирантов и выпускников показывают, что различные финансовые трудности (необходимость совмещать учёбу с работой, недостаточное финансирование исследования или низкие стипендии) чаще других называются среди обстоятельств, которые препятствуют успешной защите диссертации [10]. Национальный контекст обостряет важность финансовой поддержки: эмпирические исследования показывают высокую распространённость совмещения учёбы и работы в российской аспирантуре. Подавляющее большинство аспирантов имеют постоянную работу, причём чаще всего вне университета [11; 12]. Мотивация совмещения носит скорее экономический характер: 58% респондентов называют финансовую необходимость основной причиной, а желаемый уровень стипендии, при котором аспиранты готовы отказаться от работы в пользу обучения, в 17 раз превышает текущий размер государственной стипендии [13]. Прекарный характер работы в университете¹ [14–16] и низкий размер стипендии – ключевые факторы, которые толкают российских аспирантов на совмещение работы и учёбы. При этом последствием такого выбора зачастую оказывается негативное влияние на обучение в аспирантуре и подготовку диссертации. Необходимость совмещения отрицательно связана с самооценкой аспирантами вероятности защиты диссертации и публикационной активностью [13]. Последствия совмещения дифференцированы в зависимости от места трудоустройства: аспиранты, которые совмещали обучение с работой в своём университете на исследовательской позиции, с большей

вероятностью защищают диссертации, чем аспиранты без опыта такого совмещения; при этом совмещение аспирантуры с работой в неакадемическом секторе становится негативным фактором для успешной защиты диссертации [12].

Вместе с тем на российском материале ощущается недостаток исследований, которые могли бы оценить механизмы по решению проблемы недофинансирования. Те работы, которые напрямую затрагивают проблематику финансовой поддержки, в основном имеют обзорный характер [17–20], а в случае эмпирических исследований – используют срезные данные о субъективной оценке аспирантами финансовых барьеров [10; 11]. В этом смысле тематика финансовой поддержки обсуждается в литературе, но нет исследований, которые оценивали бы эффективность конкретных интервенций. Исключение – квазиэкспериментальная работа Р. Сайгитова, в которой оценены эффекты грантов Президента РФ для молодых кандидатов и докторов наук 2007 года и показано, что получение гранта не повлияло на академическую продуктивность молодых учёных [21].

Существует ряд работ, посвящённых экономической отдаче от аспирантуры в целом, где единицей анализа является система подготовки научных кадров [22; 23]. Подобные исследования показывают противоречивые результаты: несмотря на бесспорную индивидуальную отдачу, эффективность бюджетных инвестиций в систему аспирантской подготовки низкого качества оценивается как минимальная [22; 24]. Более того, на протяжении последних десяти лет наблюдается снижение финансирования российской аспирантуры из средств государственного бюджета [25]. Несмотря на некоторый скепсис в отношении повышения государственного финансирования аспирантуры на

¹ Под прекарностью традиционно понимается режим труда в условиях неолиберализма, для которого характерны короткие контракты, отсутствие гарантий сохранения рабочего места и, как следствие, низкая уверенность в собственном будущем [14].

системном уровне, индивидуальные гранты оцениваются как эффективная мера для обеспечения научной продуктивности [4; 11; 26], однако исследования имеют корреляционный дизайн и уязвимы с точки зрения проблемы эндогенности.

Схожая ситуация прослеживается и в работах на зарубежном материале. Несмотря на относительно стабильный консенсус по вопросу важности финансовой поддержки для прогресса аспирантов [27; 28], эмпирические исследования, посвящённые этому вопросу, в основном срезовые; кроме того они слабо детализированы с точки зрения условных эффектов (то есть эффектов на различные группы аспирантов) [29; 30]. Тем не менее выявлено несколько важных закономерностей: эффект финансовой поддержки на вероятность успешного окончания аспирантуры более значим, чем на защиту диссертации [31], эффекты финансовой поддержки варьируются в зависимости от направлений подготовки [27], более того, при включении в модель финансовой поддержки другие предикторы институционального уровня начинают терять свою значимость [28]. Несколько квазиэкспериментальных исследований на американском материале показывают, что различные финансовые факторы (например, долги аспирантов или размер оплаты труда в университете) влияют на вероятность отчисления из аспирантуры и на успешную защиту [32; 33].

Система аспирантской подготовки в России имеет несколько специфических характеристик, которые не позволяют без дополнительной проверки переносить результаты зарубежных исследований на российский контекст. Среди них массовое совмещение учёбы и работы [11; 13], сильная академическая ориентация аспирантских программ и низкий уровень их дифференциации² [8]. Отдельно стоит оговорить, что в России обучение в аспирантуре норматив-

но не связано с трудоустройством; европейская практика чаще всего предполагает, что аспирант – в том числе и трудовая позиция с заработной платой [34], а в Китае распространена практика поиска финансирования для аспирантов со стороны научных руководителей [35]. В России же отсутствие массовых стипендиальных программ и нормативной рамки трудоустройства в университете приводит к массовому совмещению учёбы и работы. В этом смысле зарубежные исследования скорее становятся толчком для этой работы и источником предварительных гипотез.

Автор этой работы видит своей задачей дополнить имеющееся поле исследований мер финансовой поддержки российских аспирантов в трёх основных разрезах.

1. Уровень анализа – аспирант, а не система подготовки. Амбиция этой работы заключается в оценке эффекта от материальной поддержки на индивидуальном уровне.

2. Данные – нереактивные, а не опросные. Опросные исследования, подчёркивающие субъективную важность материальных барьеров или финансовой поддержки, уже проводились [11], задача этой работы – исследование объективного вклада получения гранта в результативность и академическую продуктивность российских аспирантов через использование более объективных данных, полученных не в рамках самооценки.

3. Оценка эффекта – через квазиэксперимент, а не срезовое исследование. Существующие работы в подавляющем большинстве имеют срезовой дизайн и в этом смысле представляются уязвимыми с точки зрения проблемы самоотбора: гранты чаще получают более талантливые и мотивированные аспиранты, и невозможно отделить эффект получения гранта от других индивидуальных характеристик.

В этой работе будут оцениваться эффекты конкретной меры финансовой поддерж-

² Первый набор на программы производственной аспирантуры в России пройдёт в пилотном режиме в 2025 г. До этого реализовывались только классические академические треки.

ки – грантовой программы Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) для российских аспирантов³. Отбор на программу проводился в 2019 и 2020 гг., аспиранты могли получить грант в размере 1 200 000 рублей на поддержку своего диссертационного исследования. На грант могли претендовать аспиранты очной формы обучения, которые на момент подачи заявки имели не менее одной публикации в журнале из перечня ВАК. В ходе реализации программы грантополучатели должны были опубликовать как минимум две статьи по теме диссертации в журналах, индексируемых в международных базах цитирования. За счёт средств гранта аспиранты могли оплачивать командировки, приобретать необходимое оборудование и программное обеспечение, а также получать заработную плату в размере не менее 25 000 рублей в месяц. Необходимым условием утверждения итогового отчёта по гранту было принятие диссертации грантополучателя к защите. По итогам двух конкурсов гранты получили 3 036 аспирантов.

Выбор конкретной меры обусловлен несколькими ключевыми факторами: во-первых, это единственная массовая программа грантовой поддержки аспирантов на федеральном уровне; во-вторых, по грантополучателям РФФИ доступны ключевые данные, которые позволяют восстановить их академические результаты; наконец, условия грантовой программы РФФИ похожи на новую стипендиальную программу Президента РФ, запущенную с 2024 г.⁴, что даёт основания в том числе для доказательного осмысления возможных эффектов от этой меры поддержки. По экспертным оценкам эта мера, несмотря на относительно скромный охват, могла дать заметный положи-

тельный эффект [23]. Выбор конкретной программы накладывает важное ограничение на данное исследование: выводы об эффектах материальной поддержки могут быть перенесены только на инициативы с похожей структурой – на грантовые конкурсы, схожие с точки зрения процедуры отбора, требований к получателям и объёму финансирования.

Эмпирическая стратегия исследования

Операционализация переменных

Для более полного анализа выбраны две ключевые зависимые переменные.

Результативность будем понимать в русле большинства современных исследований аспирантуры, как успешную защиту кандидатской диссертации. Такая концептуализация широко распространена [1; 3; 36]; однако в условиях дефицита данных о защитах иногда её заменяет самооценка аспирантами вероятности успешной защиты [5]. Защита также воспринимается регулятором как ключевой показатель эффективности: после реформы 2021–2022 гг. именно она закреплена как цель аспирантской подготовки [1]. Подобная операционализация имеет достаточно высокую валидность и позволяет избежать целого ряда смещений, характерных для опросных исследований, более того – именно защита кандидатской диссертации видится наиболее подходящим прокси для измерения эффективности аспирантуры как кузницы кадров для наукоёмких отраслей экономики [23; 25]. Для более комплексной оценки эффекта на уровне операционализации результативность распадается на две переменные: первая отражает факт защиты диссертации на момент сбора данных⁵,

³ См. подробнее по ссылке: <https://www.rfbr.ru/contests/announces/1962>

⁴ Указ Президента РФ от 27 ноября 2023 г. N 902 // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407978913/> (дата обращения: 29.12.2024).

⁵ Момент измерения здесь является ограничением исследования: сведения о защитах собирались в марте 2024 г., при этом есть вероятность, что некоторые аспиранты – получатели грантов защитили диссертацию позже. Момент измерения потенциально мог снизить размер эффекта.

вторая – защиту диссертации не позднее, чем через год после окончания аспирантуры (защита в «нормативный срок»)»⁶.

Академическая продуктивность в этой работе понимается как публикационная активность во время обучения в аспирантуре. Это ещё один важный индикатор успешности аспирантской подготовки. С одной стороны, она напрямую связана с результативностью (для присуждения учёной степени кандидата наук требуется от 2 до 10 публикаций в зависимости от формата защиты и направления подготовки⁷), с другой – обладает бóльшим эвристическим потенциалом, поскольку позволяет оценить не только бинарное событие защиты, но и дифференцирует аспирантов с точки зрения академической продуктивности.

Дизайн квазиэкспериментального исследования

В силу невозможности провести контролируемый эксперимент, было принято решение обратиться к квазиэкспериментальному дизайну исследования. С учётом доступных данных был выбран подход псевдорандомизации на основе мэтинга (*Propensity Score Matching*, далее – *PSM*) [37]. *PSM* предполагает, что из генеральной совокупности создаётся квазиконтрольная группа, которая максимально приближена к экспериментальной с точки зрения наблюдаемых характеристик, связанных с вероятностью экспериментального воздействия (в данном случае – получения гранта). Задача мэтинга – найти для максимального количества объектов из экспериментальной группы подходящую «пару» в контрольной группе. После мэтинга группы сравниваются между собой, как в классическом экспериментальном дизайне.

Существует множество подходов к решению проблемы поиска «пар», но классическим считается мэтинг на основании индекса соответствия (*Propensity Score*, далее – *PS*) [38]. *PS* – это композитный индекс, который рассчитывается на основании наблюдаемых ковариат ($PS = f(X_i)$ для каждого наблюдения в контрольной и тритмент-группах⁸). Содержательно он отражает условную вероятность попадания в экспериментальную группу с учётом наблюдаемых признаков:

$$e(X_i) = pr(T_i = 1 | X_i = x_i),$$

$$\widehat{PS}(X_i) = \log[(1 - \hat{e}(X_i)) / \hat{e}(X_i)].$$

Наблюдения из групп тритмента и контроля сопоставляются на основании сходного *PS*, при этом отдельные значения признаков могут не совпадать. Именно поэтому *PSM* считается оптимальным методом для небольших выборок и (что особенно релевантно настоящему исследованию) для данных с небольшим набором ковариат.

Источники данных и ограничения выборки

В качестве источника данных для тритмент-группы выступили списки грантополучателей, размещённые на официальном сайте РФФИ. В свободном доступе не размещались фамилии, имена и отчества аспирантов, но была доступна информация о номере гранта, ФИО научного руководителя, годе получения гранта, направлении подготовки, а также о теме, указанной в заявке. Номер гранта стал основой для последующего восстановления полной информации. Согласно требованиям РФФИ, номер гранта требовалось указать в информации о финансировании в статьях, многие аспиранты также

⁶ Во второй переменной учтены различия в длительности аспирантуры по разным направлениям подготовки (3 или 4 года).

⁷ Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 № 842 (ред. от 25.01.2024) «О порядке присуждения учёных степеней» (вместе с «Положением о присуждении учёных степеней») // Консультант-Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152458/8af0961a8a1cae81e691dc69dc02108292933253/ (дата обращения: 29.12.2024).

⁸ Здесь и далее по тексту тритмент-группой называется экспериментальная группа – грантополучатели.

указывали его в диссертации, информация о получении гранта размещалась в социальных сетях университетов. Был осуществлён ручной поиск⁹ по всем номерам грантов ($N = 3\,036$) с целью восстановить ФИО аспиранта-грантополучателя. На этом этапе произошла самая большая потеря данных при сборе – ручной поиск не позволяет с уверенностью говорить о полноте покрытия совокупности. С помощью ручного поиска удалось восстановить 2 795 грантополучателей (потери при ручном сборе $\approx 7,9\%$ от совокупности), для каждого из них была дополнительно восстановлена организация, в которой аспирант обучался¹⁰. По информации об организации восстановлены переменные, отражающие регион, в котором находится организация, соответствующий федеральный округ, а также тип организации (ведущий вуз, вуз без статуса, институт РАН¹¹). Также был автоматически восстановлен пол аспиранта.

Зависимые переменные для тритмент-группы были восстановлены следующим образом. Информация о факте и дате защиты была получена в ходе ручного сбора данных с сайта Высшей аттестационной комиссии и актуальна по состоянию на март 2024 г. Также для каждого аспиранта был восстановлен год выпуска из аспирантуры (по некоторым направлениям продолжительность обучения составляет 3 года, по другим – 4¹²).

Для восстановления переменной, отражающей публикационную активность, исследователи обратились к библиографической базе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). По каждому грантополу-

чителю, для которого получилось восстановить ФИО, был осуществлён поиск профиля в базе РИНЦ. В случае нескольких профилей полных тёзок, на основании аффилиации вручную был отмечен искомый профиль. Из каждого профиля была извлечена информация о публикациях (выходные данные), далее отобраны только публикации, написанные во время обучения в аспирантуре, удалены дубликаты.

Конкурс РФФИ проходил в две волны: в 2019 и 2020 гг. В рамках этой работы было принято решение оставить в выборке только грантополучателей 2019 г. На это было две основные причины: во-первых, в 2019 г. в конкурсе могли участвовать только аспиранты второго года обучения, на конкурс 2020 г. могли подать заявку аспиранты первого и второго годов обучения. Для PSM-анализа нужно обеспечить максимальную сопоставимость данных, а конкурс 2019 г. позволяет однозначно идентифицировать год поступления грантополучателей в аспирантуру. Во-вторых, одна из зависимых переменных касается защиты диссертации в нормативный срок. Грантополучатели 2019 г. выпустились из аспирантуры в 2021 или 2022 гг., что в силу двухгодичного лага позволяет однозначно оценить факт защиты через год после выпуска.

Таким образом выборка тритмент-группы представляет собой грантополучателей программы РФФИ, получивших грант в 2019 г., для которых удалось восстановить ФИО и соответствующие данные о публикационной активности и защите диссертации. После всех этапов очистки $N_{treated} = 1073$.

⁹ Поиск осуществлялся в системах *Google* и *Google Scholar*.

¹⁰ Для защитившихся аспирантов источником информации служили авторефераты диссертаций, размещённые на сайте ВАК, для аспирантов, которые не защитили диссертацию, информация восстановлена из аффилиации в статьях или из открытых источников – сайтов университетов.

¹¹ Под ведущим вузом в этой работе понимается университет, который имеет хотя бы один из перечисленных статусов: национальный исследовательский университет; федеральный университет; участник программы «Приоритет-2030»; участник программы «5-100»; также в категорию ведущих попали Московский государственный университет и Санкт-Петербургский государственный университет. Информация о статусах получена из Мониторинга эффективности вузов.

¹² В конкурсе могли принимать участие только аспиранты, обучающиеся на очной форме.

Данные для квазиконтрольной группы собраны в рамках репрезентативного по России опроса выпускников аспирантуры, реализованного в 2022 г. в рамках проекта «Мониторинг экономики образования»¹³ (далее – МЭО) ($N = 1\,662$). Для обеспечения сопоставимости выборок данные были ограничены следующим образом:

- в анализ включены только респонденты, которые поступили в аспирантуру в 2018 г. Исследования российской аспирантуры показывают волатильность в результативности от года к году¹⁴;

- в анализ включены только респонденты, которые обучались по очной форме (это было одним из требований для подачи заявок на грантовый конкурс);

- в анализ включены только респонденты, которые до поступления в аспирантуру имели хотя бы одну опубликованную статью (это было одним из требований для подачи заявок на грантовый конкурс).

Мэтчинг

Индекс соответствия (PS) рассчитывался с использованием логистической регрессии по следующей формуле:

$$\begin{aligned} \text{Получение гранта} \sim & \text{Пол} + \text{УГН} + \\ & + \text{ПОЛ} : \text{УГН} + \text{Тип организации}, \end{aligned}$$

где УГН – укрупнённая группа направлений.

Кратко оговорим причины включения ковариат в расчёт PS :

- *Пол* включён в модель на основании предыдущих исследований специфически гендерных трудностей в академической среде [39; 40], а также он важен в контексте вариативности тех проблем и вызовов, с которыми сталкиваются женщины-аспиранты и которые потенциально могут изменить эффекты получения гранта;

- *УГН* включена в модель, поскольку для разных специальностей обнаруживаются

систематические различия в доле защищённых диссертаций, времени до защиты, а также публикационных паттернах [1; 3; 41];

- *Тип организации* включён в модель как важная контрольная переменная, которая учитывает вариацию в содержании и формах аспирантской подготовки, а также публикационной активности в вузах и институтах РАН [42].

Для мэтчинга использовался пакет *matchit* в *R*. Методологические уточнения относительно процедуры представлены в *Приложении 1*.

Эффекты от получения гранта

Эффект на защиту диссертации

В первую очередь, значимость эффекта была проверена через тест независимости χ^2 , который показал значимую связь между получением гранта и успешной защитой диссертации¹⁵. Далее была построена бинарная логистическая регрессия, откликом в которой была переменная, отражающая успешную защиту кандидатской диссертации на момент сбора данных. В качестве ковариат в модель включены все контрольные переменные, использованные в мэтчинге, а также федеральный округ. Спецификация модели выглядит следующим образом:

$$\begin{aligned} \ln\left(\frac{P_i}{1 - P_i}\right) = & \beta_0 + \beta_1 \cdot \text{treatment} + \\ & + \beta_2 \cdot \text{gender} + \beta_3 \cdot \text{speciality} + \\ & + \beta_4 \cdot \text{orgtype} + \beta_5 \cdot \text{district}. \end{aligned}$$

В *таблице 1* представлены результаты регрессионного моделирования.

Для содержательной интерпретации были оценены средние предельные эффекты (они также представлены в *таблице 1*). При прочих равных получение гранта РФФИ в среднем повышает вероятность успешной защиты диссертации на 70% по сравнению с аспирантами, которые грант не получили.

¹³ Подробнее см. по ссылке: <https://memo.hse.ru/met>

¹⁴ Наиболее ярко это продемонстрировано, например, в работе [36], где год поступления остаётся значимым предиктором защиты диссертации на $\alpha = 0,001$ во всех регрессионных моделях.

¹⁵ $\chi^2 = 83,937$; $p\text{-value} < 0,001$.

Таблица 1

Результаты Модели 1 (зависимая переменная – успешная защита кандидатской диссертации на момент сбора данных)

Table 1

Results of Model 1 (dependent variable – thesis defense up to the date of data collection)

Переменная	Оценка коэффициента β	Стандартная ошибка SE	p -value	Отношение шансов OR	Средний предельный эффект dF/dx
Константа	-1,70	0,96	0,08	0,18	.
Получение гранта***	3,77	0,71	0,00	43,47	0,70***
Мужской пол	-0,09	0,22	0,69	0,92	-0,01
Естественные науки	-0,72	0,54	0,18	0,49	-0,07
Медицинские науки	-0,63	0,69	0,36	0,53	-0,07
Сельскохозяйственные науки	-0,39	1,46	0,79	0,68	-0,04
Социальные науки**	-1,55	0,56	0,01	0,21	-0,22*
Технические науки	-0,68	0,54	0,21	0,51	-0,07
РАН	0,55	0,30	0,07	1,73	0,05*
Университет без статуса	0,34	0,27	0,20	1,41	0,03
Приволжский ФО	0,99	0,59	0,10	2,68	0,07*
Северо-Западный ФО	1,08	0,59	0,07	2,93	0,08*
Северо-Кавказский ФО	1,19	0,93	0,20	3,30	0,08*
Сибирский ФО	0,45	0,55	0,41	1,57	0,04
Уральский ФО*	1,73	0,78	0,03	5,63	0,10***
Центральный ФО	0,61	0,53	0,25	1,84	0,06
Южный ФО	0,17	0,60	0,77	1,19	0,02

Примечание: Уровень значимости: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. $N = 1\,010$. Псевдо- R^2 Нагелкерке 0,15. Референтные категории: гуманитарные науки, ведущий университет, Дальневосточный федеральный округ. $AIC = 703,67$. Значимость для предельных эффектов рассчитана отдельно.

Note: Significance level: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. $N = 1,010$. Nagelkerke pseudo- $R^2 = 0,15$. Reference categories: humanities, leading university, Far Eastern Federal District. $AIC = 703,67$. Significance for marginal effects calculated separately.

Помимо общей оценки эффектов, целесообразно обратиться к расчёту $CATE$ – условного среднего тритмент-эффекта. В контексте этой работы нас интересует, отличается ли эффект от получения гранта в двух разрезах – в зависимости от пола и типа организации. Для этого на подвыборках (отдельно для мужчин и женщин, отдельно по типам организаций) были оценены предельные эффекты получения гранта на вероятность успешной защиты диссертации. Значимость предикторов не отличается от первой модели, в связи с чем представим только таблицу со сводкой средних предельных эффектов (Табл. 2).

Обратим внимание, что доверительные интервалы для мужчин и женщин, а также для организаций разных типов пересека-

ются. В этом смысле эффект от получения гранта не имеет статистически значимых различий в выделенных разрезах.

Эффект на защиту «в срок»

Следующая модель оценивает эффект получения гранта на защиту в «нормативный срок» (не позднее, чем в течение года после окончания аспирантуры). Перед оценкой эффекта была также проверена значимость различий в защите в срок в зависимости от получения гранта¹⁶. Спецификация этой модели полностью совпадает с предыдущей, отличие только в том, что модель строилась на подвыборке тех, кто защитил диссертацию (Табл. 3).

В Модели 2 представляются важными следующие результаты: во-первых, назначение гранта всё ещё является наиболее зна-

¹⁶ $\chi^2 = 75,772$; p -value $< 0,001$.

Таблица 2

Предельные эффекты получения гранта на защиту диссертации на подвыборках (CATE)

Table 2

Conditional average treatment effects of grant on thesis defense (subsample analysis)

Подвыборка	CATE dF/dx	Нижняя граница 95% ДИ	Верхняя граница 95% ДИ
Мужчины	0,90	0,87	0,92
Женщины	0,58	0,26	0,91
Университет без статуса	0,71	0,42	0,99
Ведущий вуз	0,87	0	0,90
Институт РАН	0,51	0,03	0,99

Таблица 3

Результаты Модели 2 (зависимая переменная – успешная защита кандидатской диссертации в нормативный срок)

Table 3

Results of Model 2 (dependent variable – thesis defense in a normative timeframe)

Переменная	Оценка коэффициента β	Стандартная ошибка SE	p-value	Средний предельный эффект dF/dx
Константа	-0,58	1,86	0,75	.
Получение гранта***	4,72	1,38	0,00	0,57*
Мужской пол	0,14	0,40	0,74	0,00
Естественные науки	-0,11	0,97	0,91	0,00
Медицинские науки	-0,92	1,07	0,39	-0,04
Сельскохозяйственные науки	12,80	1061,44	0,99	0,04***
Социальные науки**	-2,65	0,95	0,01	-0,17
Технические науки	0,81	1,08	0,45	0,02
РАН**	-1,63	0,59	0,01	-0,07*
Университет без статуса	-0,57	0,49	0,24	-0,02
Приволжский ФО	0,66	1,29	0,61	0,02
Северо-Западный ФО	0,41	1,16	0,73	0,01
Северо-Кавказский ФО	-0,87	1,35	0,52	-0,04
Сибирский ФО	0,95	1,21	0,43	0,02
Уральский ФО	1,19	1,49	0,42	0,03
Центральный ФО	0,19	1,09	0,86	0,01
Южный ФО	-0,62	1,23	0,61	-0,02

Примечание: Уровень значимости: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. $N = 886$. Псевдо- R^2 Нагелкере = 0,31. Референтные категории: гуманитарные науки, ведущий университет, Дальневосточный федеральный округ. $AIC = 258,32$. Значимость для предельных эффектов рассчитана отдельно.

Note: Significance level: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. $N = 886$. Nagelkerke pseudo- $R^2 = 0,31$. Reference categories: humanities, leading university, Far Eastern Federal District. $AIC = 258,32$. Significance for marginal effects calculated separately.

чимым предиктором защиты диссертации в нормативный срок, но при расчёте предельного эффекта его значимость снижается; во-вторых, размер эффекта снижен по сравнению с первой моделью, причиной этого может быть в целом ненаполненная категория тех, кто в изучаемой подвыборке не защитился в нормативный срок.

Эффект на академическую продуктивность

Третья модель изучает эффект получения гранта на академическую продуктивность – на количество статей, которые аспирант опубликовал во время обучения. Перед построением модели была проведена формальная проверка: показано, что переменные

Таблица 4

Результаты Модели 3 (зависимая переменная – публикационная активность)

Table 4

Results of Model 3 (dependent variable – publication activity)

Переменная	Оценка коэффициента β	Стандартная ошибка SE	t-value	Отношение шансов OR
Получение гранта***	1,96	0,53	3,72	7,09
Мужской пол	0,09	0,18	0,51	1,09
Естественные науки***	0,70	0,30	2,30	2,01
Медицинские науки***	1,17	0,51	2,31	3,21
Сельскохозяйственные науки	1,11	1,15	0,96	3,04
Социальные науки	-0,44	0,33	-1,33	0,64
Технические науки***	1,33	0,32	4,17	3,77
РАН	0,00	0,23	-0,02	1,00
Университет	0,20	0,21	0,94	1,22
Приволжский ФО	-0,44	0,67	-0,65	0,64
Северо-Западный ФО	-1,02	0,65	-1,58	0,36
Северо-Кавказский ФО	0,16	0,91	0,18	1,18
Сибирский ФО	-0,06	0,66	-0,09	0,94
Уральский ФО	-0,33	0,72	-0,46	0,72
Центральный ФО	-1,08	0,63	-1,71	0,34
Южный ФО	0,37	0,76	0,49	1,45
Константы	.	.	.	.
1–3 публикации 4–6 публикаций	-1,79	0,86	-2,08	.
4–6 публикаций 7–10 публикаций	-0,64	0,85	-0,76	.
7–10 публикаций более 10 публикаций	0,56	0,85	0,66	.

Примечание: Уровень значимости: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. $N = 1\,002$. AIC = 1255,25. Референтные категории: гуманитарные науки, ведущий университет, Дальневосточный федеральный округ.
 Note: Significance level: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. $N = 1,002$. AIC = 1255,25. Reference categories: humanities, leading university, Far Eastern Federal District.

назначения гранта и академической продуктивности не являются независимыми¹⁷. Для оценки эффекта была построена порядковая логит-модель, которая оценивает категориальную зависимую переменную – количество публикаций за время обучения в аспирантуре. Переменная отклика имела следующие уровни: «1–3 публикации», «4–6 публикаций», «7–10 публикаций», «более 10 публикаций»¹⁸. Результаты моделирования представлены в таблице 4.

Модель 3 показывает, что при прочих равных для аспирантов-грантополучателей шанс иметь более высокую публикационную

активность в 7 раз выше, чем для тех, кто не получил грант. Также наблюдаются значимые отличия по нескольким направлениям подготовки, что может объясняться как различиями в требованиях для защиты диссертации, так и особенностями публикационных стратегий в отдельных областях знания.

Дискуссия

Получение гранта значимо положительно влияет на вероятность успешной защиты аспирантом диссертации – у грантополучателей она на 70% выше по сравнению с теми, кто грант не получил. Более того, этот эф-

¹⁷ $\chi^2 = 355,12$; p -value $< 0,001$.

¹⁸ Выбор шкалы в данном случае был обусловлен формулировкой вопроса в МЭО. Из подвыборки были исключены те респонденты, которые указали, что затрудняются ответить на вопрос о количестве публикаций.

фект остаётся устойчивым в разных группах аспирантов и не показывает значимых различий в разрезе пола и типа организации. Также обнаруживается эффект на «защиту в срок» – грантополучатели с большей вероятностью защищают диссертацию не позже, чем через год после окончания аспирантуры. Получение гранта также влияет на академическую продуктивность аспирантов – они с большей вероятностью публикуют больше статей во время обучения в аспирантуре. Полученные результаты позволяют говорить об устойчивых положительных эффектах получения гранта на две ключевые зависимые переменные – результативность и научную продуктивность.

С одной стороны, полученные результаты встраиваются в зарубежную дискуссию об эффектах материальной поддержки аспирантов на их прогресс. Несмотря на значительные институциональные отличия российской аспирантуры, подтверждается вывод о том, что финансовая поддержка играет значимую роль в обеспечении успеха аспиранта. Это актуализирует дискуссию о массовой занятости российских аспирантов [11; 13]: можно предположить, что широкое совмещение обучения в аспирантуре с неакадемической работой вызвано недостаточностью базового финансирования аспирантов со стороны государства и университета, при этом подобное совмещение отрицательно сказывается на вероятности успешной защиты. Грант в этой интерпретации играет двойную роль: с одной стороны, он позволяет избежать необходимости работы вне академического сектора; с другой – смягчает неблагоприятные психологические эффекты прекарного характера труда аспирантов. Схожие объяснительные модели для полученных эффектов предлагаются и на американском материале [32; 33], но важное отличие в том, что в российском контексте грант – возможность скомпенсировать низ-

кую академическую зарплату и избежать необходимости совмещения работы с учёбой до получения более высокой позиции в университете (подробнее об этом см., в частности, в работах [13; 43]). Оговоримся, однако, что эта часть интерпретации является спекулятивной¹⁹ и нуждается в последующих исследованиях – в частности, направленных на выявление более глубоких мотиваций для совмещения работы и учёбы.

Важной видится также незначимость различий эффекта по полу и типу организации. Во многом этот вывод оказывается контринтуитивным. Во-первых, существует разработанная традиция исследований гендерной окрашенности академической профессии [39; 40], во-вторых, для женщин-аспирантов характерна «двойная занятость» – после основной работы они выходят на «вторую смену», связанную с домашними и семейными обязанностями [44], в этом смысле логично было бы ожидать, что эффекты гранта для мужчин и женщин отличаются. Отсутствие подобных различий можно интерпретировать двояко: или предположить изначальное отсутствие гендерной селекции или дискриминации в российской аспирантуре (при такой постановке различий не стоит ожидать изначальное), или встроить эти рассуждения в традицию социалистического феминизма, который видит фактор классовой принадлежности (или в донельзя упрощённой формулировке – экономического статуса) как важнейшую причину гендерной дискриминации [45]. Иными словами, можно предположить, что финансовая стабильность перекрывает те дополнительные трудности, с которыми сталкиваются женщины-аспиранты и позволяет им преодолеть гендерно-окрашенные преграды на пути к успешной защите. И с учётом наличия эмпирических исследований сексизма в российской академической профессии [46], вторая интерпретация кажется более удачной.

¹⁹ Как минимум в силу отсутствия информации о трудоустройстве грантополучателей и невозможности учесть его в моделировании эффектов.

Отсутствие различий в условных эффектах между организациями разных типов также представляется интересным с точки зрения возможных интерпретаций. Существующие опросные исследования показывают различия в распространённости и субъективной значимости материальной поддержки: аспиранты научных институтов чаще трудоустроены на научных позициях, но отличаются мотивационные профили – «вузовские» аспиранты чаще отмечают среди причин совмещения внеакадемические [13]. В настоящем исследовании различий между типами организаций не обнаружено. Это может быть связано с «перекрывающей» ролью гранта: опросные данные показывают, что аспиранты в среднем предпочитают учёбу работе при стипендии в размере 51 845 рублей [13]; вероятно, что получение гранта даёт возможность достичь желаемого уровня дохода, снимая проблему совмещения внеакадемической работы с учёбой. Это предположение требует более тонкой проверки – через анализ паттернов трудоустройства грантополучателей и включения фактора в модель или через качественный подход, который позволит выявить возможные дополнительные детерминанты выбора аспирантами стратегии совмещения или несовмещения работы и учёбы. Относительно защиты в нормативный срок предлагается объяснительная модель, аналогичная эффекту на защиту *per se*: получение гранта, с одной стороны, снимает эффекты фрустрации от финансовой неопределённости, с другой – позволяет выбрать более удачную с точки зрения своевременной защиты стратегию баланса работы и учёбы.

Наконец, обратимся к эффекту гранта на научную продуктивность. Предваряя интерпретацию результатов, необходимо оговорить три важных ограничения этой части анализа. Во-первых, из-за используемых опросных данных переменная количества статей (которая для тритмент-

группы была восстановлена как дискретная числовая) в анализе использована как упорядоченная категориальная, причём разница между этими категориями не может быть проинтерпретирована строго без учёта направления подготовки. Во-вторых, при восстановлении данных возможны незначительные потери – так для части аспирантов не был обнаружен профиль РИНЦ, хотя они защитили диссертацию, следовательно точно имеют статьи. Наконец, в-третьих, оценка публикационной активности проводилась в очень широком смысле – учитывались публикации любого уровня, тезисы конференций и т. п.²⁰. Таким образом, можно с достаточной уверенностью проводить сравнение контрольной и экспериментальной группы, но операциональная валидность этой части анализа уязвима для критики. Тем не менее получение гранта значимым образом влияет на увеличение уровня публикационной активности (отношение шансов = 7,09). Исследования публикационных паттернов молодых учёных обычно выделяют три группы объяснений таких взаимосвязей:

1) получение гранта освобождает временной ресурс для подготовки публикаций, который в противном случае был бы потрачен на другие форматы деятельности (от внешней работы до административных обязанностей, связанных с подготовкой других грантовых заявок);

2) выделяется идея «головокружения от успеха» – признание состоятельности исследовательской программы повышает ощущение самоэффективности и служит психологическим драйвером для публикаций [29];

3) получение гранта для некоторых областей знания связано с инфраструктурными возможностями – покупкой новых реагентов, установок или комплектующих, которые позволяют «лабораторным» исследователям интенсифицировать работу над публикациями [47].

²⁰ Эта широкая рамка также продиктована формулировкой вопроса в МЭО.

Опишем некоторый практический потенциал применимости полученных результатов. С одной стороны, было эмпирически показано, что получение грантовой поддержки значимым образом влияет на ключевые показатели эффективности аспирантов – грантополучатели чаще защищают диссертации, чаще делают это в нормативный срок и активнее публикуются. В этом смысле сама идея материальной поддержки как инструмента стимулирования российской системы аспирантской подготовки (заявленная нормативно, например, в работе [3]) находит своё эмпирическое подтверждение. С другой стороны, хочется обратить внимание на два принципиальных момента.

Во-первых, это ограничение генерализации, описанное выше: программы с разными правилами и условиями назначения грантов могут иметь разные эффекты (в этом смысле перспективным видится изучение и новой Президентской стипендии). Более «короткие» гранты или гранты с менее строгой отчётностью могут иметь принципиально другие механизмы влияния на эффективность российских аспирантов. Более того, существует и альтернативная позиция относительно финансовой поддержки аспирантов: возможно, грантовые программы должны быть направлены не на инициативные индивидуальные исследования, а вместо этого вовлекать аспирантов в коллективные проекты, получающие «долгое» фундаментальное финансирование. Спорным остаётся вопрос о том, какой формат может оказаться эффективнее: индивидуальные гранты в духе РФФИ или коллективные программы Российского научного фонда. С одной стороны, было показано, что индивидуальная финансовая поддержка положительно влияет на эффективность аспирантов; но можно предположить, что на деле это развитие «диссертационной науки», которая отстроена от более широкого исследовательского поля и производит диссертации ради диссертаций. Этот вопрос требует дополнительного изучения и находится за рамками

настоящего исследования. Также заметим, что включение большего числа контрольных переменных для расчёта мэтчинга могло бы повысить точность представленного анализа: так, добавление в модель информации о трудоустройстве в момент обучения или предаспирантском опыте потенциально могло бы изменить размер и значимость эффекта, однако подобные данные недоступны для экспериментальной группы.

Во-вторых, результаты данного исследования не позволяют поместить финансовую поддержку в ряд с другими важными факторами результативности (их краткий список представлен во Введении). В этом смысле представленное исследование не ставит своей целью сравнить пропорциональный вклад гранта с другими возможными практически мерами поддержки аспирантов (от обучения научных руководителей до реализации распределённой поддержки). Такая амбиция существует, но требует принципиально другого, много более масштабного дизайна исследования.

Заключение

В завершение хочется наметить ряд вопросов, которые, вероятно, требуют обсуждения на ином, скорее нормативном уровне.

Что полученные результаты могут сказать нам о состоянии российской аспирантуры в целом?

Если эффект получения гранта перекрывает гендерные различия и проявляется одинаково во всех типах организаций, возможно, финансирование – это ключевой вызов, с которым сталкивается система подготовки научных кадров?

И если так – есть ли способы альтернативной поддержки эффективности аспирантов, и могут ли они быть более значимыми?

Героиня советского фильма произносит крылатое «Не учи меня жить, лучше помоги материально». Но есть ли какие-то стратегии «обучения жизни», которые снимают необходимость материальной помощи? Этот вопрос кажется крайне важным на фоне

продолжающегося падения финансирования аспирантуры и снижения ключевых показателей её эффективности.

Могут ли самые разные акторы – от научного руководителя до семьи и друзей, от университета до самого аспиранта – найти успешные практики преодоления «ловушки бедности» через вне-финансовые инструменты?

К счастью, исследования по этой теме ведутся, и хочется верить, что представленная работа станет одной небольшой репликой в этой долгой дискуссии.

Литература

1. Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Жучкова С.В. О влиянии институциональных трансформаций на результативность российской аспирантуры // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 9–29. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-9-29
2. Малошонов Н.Г., Бекова С.К., Жучкова С.В. Как сохранить качество при росте: практики преодоления негативных последствий массовизации аспирантуры // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 25–45. DOI: 10.31992/0869-3617-202231-5-25-45
3. Терентьев Е.А., Кузьминов Я.И., Фрумкин И.Д. Наука без молодёжи? Кризис аспирантуры и возможности его преодоления // Современная аналитика образования. 2021. № 6(55). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/469469362.pdf> (дата обращения: 30.12.2024).
4. Бекова С.К., Джафарова З.И. 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
5. Zhubchkova S., Terentev E., Sanizayova A., Bekova S. Departmental academic support for doctoral students in Russia: Categorisation and effects // Higher Education Quarterly. 2023. Vol. 77. No. 2. P. 215–231. DOI: 10.1111/hequ.12389
6. Бедный Б.И., Дятлова К.Д., Рыбаков Н.В. Государственный экзамен как способ оценки преподавательских компетенций выпускников аспирантуры // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. С. 52–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-5-52-62
7. Жучкова С.В. Как устроен приём в аспирантуру в российских вузах? // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 2. С. 92–104. DOI: 10.15826/umpra.2022.02.015
8. Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Ходеева Н.А. К вопросу о востребованности профессиональной аспирантуры в России: анализ данных о защитах диссертаций в технических науках // Вопросы образования. 2023. № 4. С. 25–54. DOI: 10.17323/vo-2023-16712
9. Zhubchkova S., Terentev E. Non-linear path to a doctorate: a comparison of direct- and indirect-pathway doctoral students at Russian universities // Higher Education. 2024. Vol. 87. No. 6. P. 1729–1747. DOI: 10.1007/S10734-023-01087-9
10. Нефедова А.И., Жучкова С.В., Терентьев Е.А., Смирнов Н.М. Барьеры на пути к защите кандидатской диссертации // Наука, технологии, инновации. Москва: НИУ ВШЭ, 2023. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/833286551.pdf> (дата обращения: 30.12.2024).
11. Бекова С.К. Совмещение учёбы в университете и работы: от бакалавриата до аспирантуры // Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». 2022. № 22(39). DOI: 10.17323/978-5-7598-2699-6
12. Bekova S. Does employment during doctoral training reduce the PhD completion rate? // Studies in Higher Education. 2021. Vol. 46. No. 6. P. 1068–1080. DOI: 10.1080/03075079.2019.1672648
13. Слепых В.И., Рудаков В.Н. Опыт совмещения учёбы и работы аспирантами и его роль в карьерных траекториях выпускников аспирантуры // Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». 2023. № 22(44). DOI: 10.17323/978-5-7598-2748-1
14. Standing G. The precariat: the new dangerous class. London: Bloomsbury academic, 2011. DOI: 10.5040/9780755637089
15. Prakhov I.A. The determinants of academic salaries in Russia // Higher Education. 2019. Vol. 77. P. 777–797. DOI: 10.1007/s10734-018-0301-y
16. Chepurensko A.Y., Butryumova N.N., Chernysheva M.V., Sutormina A.Y. Entrepreneurship in and around academia: evidence from Russia // International Journal of Sociology and Social Policy. 2024. Vol. 44. No. 1/2. P. 130–154. DOI: 10.1007/s10734-018-0301-y
17. Зерцанинова Т.Е., Тарбеева И.С. К вопросу о финансовом обеспечении аспирантов // Со-

- циально-экономическое управление: теория и практика. 2019. Т. 3. № 38. С. 11–13. EDN: HSMJDO.
18. Ильина И.Е., Жарова Е.Н., Королева Н.Н. Поддержка молодых исследователей: зарубежные практики и возможность их применения в России // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 3. С. 352–376. DOI: 10.15507/1991-9468.100.024.202003.352-376
 19. Жарова Е.Н., Агамирова Е.В. Мониторинг инструментов финансовой поддержки молодых исследователей в России // Управление наукой и наукометрия. 2020. Т. 15. № 3. С. 356–409. DOI: 10.33873/2686-6706.2020.15-3.356-409
 20. Бабаева Дж., Малошонов 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
 21. Saygıtoğlu, 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. 6. Article no. e86969. DOI: 10.1371/journal.pone.0086969
 22. Мельников Р.М. Оценка эффективности инвестиций в подготовку аспирантов в современных российских условиях // Экономический анализ: теория и практика. 2017. Т. 16. № 3. С. 444–459. DOI: 10.24891/ea.16.3.444
 23. Нефедова А.И., Дряченко 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
 24. Мельников Р.М. Эффективность инвестиций в подготовку аспирантов в современных условиях и пути её повышения // Россия: тенденции и перспективы развития. 2019. Т. 14. № 1. С. 679–685. EDN: WANJZX.
 25. Карабаева Е.В., Маландин В.В., Мосичева И.А., Телешова И.Г. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 22–34. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34
 26. Ворошнев О.Г. Научные гранты как форма государственной поддержки аспирантов академического сектора науки: социологический анализ // Социологический альманах. 2016. № 7. С. 217–223. EDN: XHWSHR.
 27. 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
 28. Zhou E., Okabana H. The Role of Department Supports on Doctoral Completion and Time-to-Degree // Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. 2019. Vol. 20. No. 4. P. 511–529. DOI: 10.1177/1521025116682036
 29. 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
 30. Nisticò R. The Effect of PhD Funding on Post-degree Research Career and Publication Productivity // Oxford Bulletin of Economics and Statistics. 2018. Vol. 80. No. 5. P. 931–950. DOI: 10.1111/obes.12232
 31. Ehrensberg R., Mavros P. Do Doctoral Students' Financial Support Patterns Affect Their Time-to-Degree and Completion Probabilities? // The Journal of Human Resources. 1995. Vol. 30. No. 3. P. 581–609. DOI: 10.2307/146036
 32. Ampaw F.D., Jaeger A.J. Completing the Three Stages of Doctoral Education: An Event History Analysis // Research in Higher Education. 2012. Vol. 53. No. 6. P. 640–660. DOI: 10.1007/s11162-011-9250-3
 33. 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. Vol. 55. No. 7. P. 650–685. DOI: 10.1007/s11162-014-9327-x
 34. Gaeta G.L., Lavadera G.L., Pastore F. Much Ado about Nothing? The Wage Penalty of Holding a PhD Degree but Not a PhD Job Position // Research in Labor Economics: ed. S.W. Polachek et al. Emerald Publishing Limited, 2017. Vol. 45. P. 243–277. DOI: 10.1108/S0147-912120170000045007
 35. Zheng G., Shen W., Cai Y. Institutional logics of Chinese doctoral education system // Higher Education. 2018. Vol. 76. No. 5. P. 753–770. DOI: 10.1007/s10734-018-0236-3
 36. Zhubkova S., Bekova S. Building a strong foundation: How pre-doctorate experience shapes doctoral student outcomes // PLoS ONE. 2023. Vol. 18. No. 9. Article no. e0291448. DOI: 10.1371/journal.pone.0291448

37. Rosenbaum P.R., Rubin D.B. The central role of the propensity score in observational studies for causal effects // *Biometrika*. 1983. Vol. 70. No. 1. P. 41–55. DOI: 10.1093/biomet/70.1.41
38. Austin P.C. An Introduction to Propensity Score Methods for Reducing the Effects of Confounding in Observational Studies // *Multivariate Behavioral Research*. 2011. Vol. 46. No. 3. P. 399–424. DOI: 10.1080/00273171.2011.568786
39. Fisher M., Nyabaro V., Mendum R., Osiru M. Making it to the PhD: Gender and student performance in sub-Saharan Africa // *PLoS One*. 2020. Vol. 15. No. 12. Article no. e0241915. DOI: 10.1371/journal.pone.0241915
40. Waaijer C.J., Sonneveld H., Buitendijk S.E., van Bochove C.A., van der Weijden I.C. The Role of Gender in the Employment, Career Perception and Research Performance of Recent PhD Graduates from Dutch Universities // *PLoS One*. 2016. Vol. 11. No. 10. Article no. e0164784. DOI: 10.1371/journal.pone.0164784
41. Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И., Малошенок Н.Г., Терентьев Е.А. Портрет современного российского аспиранта // *Современная аналитика образования*. 2017. № 7(15). С. 4–59. EDN: FRSUNA.
42. Lovakov A., Chankseliani M., Panova A. Universities vs. research institutes? Overcoming the Soviet legacy of higher education and research // *Scientometrics*. 2022. Vol. 127. No. 11. P. 6293–6313. DOI: 10.1007/s11192-022-04527-y
43. Рудаков В.Н. Заработная плата российских преподавателей и ученых: дифференциация, структура и составляющие эффективного контракта // *Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования»*. Вып. 7(49). М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022. URL: [https://www.hse.ru/data/2023/04/11/2027847314/ib_7\(49\)_2023.pdf](https://www.hse.ru/data/2023/04/11/2027847314/ib_7(49)_2023.pdf) (дата обращения: 30.12.2024).
44. Telayneh B. Double Burden of Married Women Academician in Three Public Universities of Ethiopia // *International Journal of African and Asian Studies*. 2019. Vol. 56. P. 72–82. DOI: 10.7176/JAAS/56-07
45. Mandel H., Shalev M. How Welfare States Shape the Gender Pay Gap: A Theoretical and Comparative Analysis // *Social Forces*. 2009. Vol. 87. No. 4. P. 1873–1911. DOI: 10.1353/sof.0.0187
46. Pilkina M., Lovakov A. Gender disparities in Russian academia: a bibliometric analysis // *Scientometrics*. 2022. Vol. 127. No. 6. P. 3577–3591. DOI: 10.1007/s11192-022-04383-w
47. Dzieżyc M., Kazienko P. Effectiveness of research grants funded by European Research Council and Polish National Science Centre // *Journal of Informetrics*. 2022. Vol. 16. No. 1. Article no. 101243. DOI: 10.1016/j.joi.2021.101243
48. Guo S., Fraser M.W. Propensity Score Analysis: Statistical Methods and Applications. Vol. 11: 2nd ed. Los Angeles: SAGE, 2015. 421 p. ISBN-10: 1452235007. ISBN-13: 978-1452235004.
49. Austin P.C., Stuart E.A. Moving towards best practice when using inverse probability of treatment weighting (IPTW) using the propensity score to estimate causal treatment effects in observational studies // *Statistics in Medicine*. 2015. Vol. 34. No. 28. P. 3661–3679. DOI: 10.1002/sim.6607

Благодарности. Автор исследования благодарен Даниле Павлюку за разработку алгоритма парсинга; Алене Ворониной, Анне Добрыниной, Анне Кирист, Ивану Кузину, Михаилу Николаеву, Константину Павлову и Марии Чирковой за помощь со сбором данных. Автор также благодарит Светлану Жучкову, Николая Рыбакова и Михаила Сазонцева за помощь, поддержку и ценные комментарии. Статья подготовлена в ходе исследования в рамках проекта «Международное академическое сотрудничество» НИУ ВШЭ.

Статья поступила в редакцию 22.01.2025

Принята к публикации 05.03.2025

References

1. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Zhuchkova, S.V. (2022). The Effects of Institutional Transformations on the Russian Doctoral Education Performance. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 11, pp. 9-29, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-9-29 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Maloshonok, N.G., Bekova, S.K., Zhuchkova, S.V. (2022). How to Retain Quality under Expansion: Practices to Overcome Negative Consequences of Massification in Doctoral Education.

- Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 25-45, doi: 10.31992/0869-3617-202231-5-25-45 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Terentev, E.A., Kuzminov, Y.I., Froumin I.D. (2021). [Science Without the Youth? Doctoral Education Crisis and its Potential Overcome]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Modern Education Analytics]. Vol. 6, no. 67. Moscow: HSE. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/469469362.pdf> (accessed: 30.12.2024) (In Russ.).
 4. Bekova, S., Dzhafarova, Z. (2019). Who is Happy at Doctoral Programs: The Connection between Employment and Learning Outcomes of PhD Students. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 87-108, doi: 10.17323/1814-9545-2019-1-87-108 (In Russ., abstract in Eng.).
 5. Zhuchkova, S., Terentev, E., Saniyazova, A., Bekova, S. (2023). Departmental Academic Support for Doctoral Students in Russia: Categorisation and Effects. *Higher Education Quarterly*. Vol. 77, no. 2, pp. 215-231, doi: 10.1111/hequ.12389
 6. Bednyi, B.I., Dyatlova, K.D., Rybakov, N.V. (2019). State Examination as a Way to Assess Postgraduate Students' Teaching Competencies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 52-62, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-5-52-62 (In Russ., abstract in Eng.).
 7. Zhuchkova S.V. (2022). [How is Doctoral Students' Admission Arranged at Russian Universities?]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 26, no. 2, pp. 92-104, doi: 10.15826/umpa.2022.02.015 (In Russ., abstract in Eng.).
 8. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Khodeeva, N.A. (2023). On the Question of the Demand for Professional Postgraduate Studies in Russia: Analysis of Data on the Thesis Defenses in Technical Sciences. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 25-54, doi: 10.17323/vo-2023-16712 (In Russ., abstract in Eng.).
 9. Zhuchkova, S., Terentev, E. (2024). Non-Linear Path to a Doctorate: A Comparison of Direct and Indirect-Pathway Doctoral Students at Russian Universities. *Higher Education*. Vol. 87, no. 6, pp. 1729-1747, doi: 10.1007/s10734-023-01087-9
 10. Nefedova, A.I., Zhuchkova S.V., Terentev, E.A., Smirnov, N.M. (2023). Barriers on the Road to Thesis Defense. *Science, Technology, Innovations*. Available at: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/833286551.pdf> (accessed: 30.12.2024) (In Russ.).
 11. Bekova, S.K. (2022). [Combination of Work and Study in the University: from Undergraduate to the Doctorate]. *Informacionnyj biulleten "Monitoring ekonomiki obrazovaniya"* [Bulletin of Monitoring of Education Markets and Organizations]. No. 22(39), doi: 10.17323/978-5-7598-2699-6 (accessed: 30.12.2024) (In Russ.).
 12. Bekova, S. (2021). 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
 13. Slep'yh, V.I., Rudakov, V.N. (2023). [Combination of Work and Study in the Doctorate and its Role in Graduates' Career Paths]. *Informacionnyj byulleten "Monitoring ekonomiki obrazovaniya"* [Bulletin of Monitoring of Education Markets and Organizations]. No. 22(44), doi: 10.17323/978-5-7598-2748-1 (In Russ.).
 14. Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury academic, doi: 10.5040/9780755637089
 15. Prakhov, I. (2019). The Determinants of Academic Salaries in Russia. *Higher Education*. Vol. 77, pp. 777-797, doi: 10.1007/s10734-018-0301-y
 16. Chepurensko, A.Y., Butryumova, N.N., Chernysheva, M.V., Sutormina, A.Y. (2024). Entrepreneurship in and around Academia: Evidence from Russia. *International Journal of Sociology and Social Policy*. Vol. 44, no. 1/2, pp. 130-154, doi: 10.1007/s10734-018-0301-y

17. Zerchaninova, T.E., Tarbeeva, I.S. (2019). To the Question of Financial Support of Doctoral Students. *Sotsial'no-ekonomicheskoe upravlenie: teoriya i praktika = Socio-Economical Management: Theory and Practice*. Vol. 3, no. 38, pp. 11-13. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41045837_54194924.pdf (accessed: 30.12.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
18. Ilina, I.E., Zharova, E.N., Koroleva, N.N. (2020). Support for Young Researchers: Foreign Practices and the Possibility of their Application in Russia. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 24, no. 3, pp. 352-376, doi: 10.15507/1991-9468.100.024.202003.352-376 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Zharova, E.N., Agamirova, E.V. (2020). Monitoring of the Instruments of Financial Support of Young Researchers in Russia. *Upravlenie nauko i naukometriya = Science Governance and Scientometrics*. Vol. 15, no. 3, pp. 356-409, doi: 10.33873/2686-6706.2020.15-3.356-409 (In Russ., abstract in Eng.).
20. 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.).
21. 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. 6, article no. e86969, doi: 10.1371/journal.pone.0086969
22. Mel'nikov, R.M. (2017). Evaluating the Return on Investment in Postgraduate Research Training Under Modern Conditions in Russia. *Ekonomicheskii analiz: teoriya i praktika = Economic Analysis: Theory and Practice*. Vol. 16, no. 3, pp. 444-459, doi: 10.24891/ea.16.3.444 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Nefedova, A.I., Dyachenko, E.L. (2019). The Reform of Postgraduate Education in Russia in the Context of Global Trends. *Mir Rossii = Universe of Russia*. Vol. 28, no. 4, pp. 92-111, doi: 10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Mel'nikov, R.M. (2017). The Efficiency of Doctoral Training Investment in Contemporary World and Approaches to its Increase. *Rossiya: tendentsii i perspektivy razvitiya = Russia: Tendencies and Perspectives of Development*. Vol. 14, no. 1, pp. 679-685. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37375074&ysclid=m8m8unuuy4545900359pdf> (accessed: 30.12.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
25. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Mosicheva, I.A., Teleshova, I.G. (2018). Postgraduate Course as a Level of Higher Education: Status, Problems, Possible Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 11, pp. 22-34, doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Voroshen' O.G. (2016). [Scientific Grants as a Form of Government Support of Doctoral Students in the Academic Science Sector: A Sociological Analysis]. *Sotsiologicheskii almanakh = Sociological Almanac*. No. 7, pp. 217-223. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27686952_94273049.pdf (accessed: 30.12.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
27. 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
28. Zhou, E., Okahana, H. (2019). The Role of Department Supports on Doctoral Completion and Time-to-Degree. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. Vol. 20, no. 4, pp. 511-529, doi: 10.1177/1521025116682036
29. 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

30. Nistic, R. (2018). The Effect of PhD Funding on Postdegree Research Career and Publication Productivity. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. 2018. Vol. 80, no. 5, pp. 931-950, doi: 10.1111/obes.12232
31. Ehrenberg, R., Mavros, P. (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
32. Ampaw, F.D., Jaeger, A.J. (2012). Completing the Three Stages of Doctoral Education: An Event History Analysis. *Research in Higher Education*. Vol. 53, no. 6, pp. 640-660, doi: 10.1007/s11162-011-9250-3
33. 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*. Vol. 55, no. 7, pp. 650-685, doi: 10.1007/s11162-014-9327-x
34. Gaeta, G.L., Lavadera, G.L., Pastore, F. (2017). Much Ado about Nothing? The Wage Penalty of Holding a PhD Degree but Not a PhD Job Position. *Research in Labor Economics*: ed. Polachek S.W. et al. Emerald Publishing Limited. Vol. 45, pp. 243-277, doi: 10.1108/S0147-912120170000045007
35. Zheng, G., Shen, W., Cai, Y. (2018). Institutional Logics of Chinese Doctoral Education System. *Higher Education*. Vol. 76, no. 5, pp. 753-770, doi: 10.1007/s10734-018-0236-3
36. Zhuchkova, S., Bekova, S. (2023). Building a Strong Foundation: How Pre-Doctorate Experience Shapes Doctoral Student Outcomes. *PLoS ONE*. Vol. 18, no. 9, article no. e0291448, doi: 10.1371/journal.pone.0291448
37. Rosenbaum, P.R., Rubin, D.B. (1983). The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects.. *Biometrika*. Vol. 70, no. 1, pp. 41-55, doi: 10.1093/biomet/70.1.41
38. Austin, P.C. (2011). An Introduction to Propensity Score Methods for Reducing the Effects of Confounding in Observational Studies. *Multivariate Behavioral Research*. Vol. 46, no. 3, pp. 399-424, doi: 10.1080/00273171.2011.568786
39. Fisher, M., Nyabaro, V., Mendum, R., Osiru, M. (2020). Making it to the PhD: Gender and Student Performance in Sub-Saharan Africa. *PLoS One*. Vol. 15, no. 12, article no. e0241915, doi: 10.1371/journal.pone.0241915
40. Waaijer, C.J., Sonneveld, H., Buitendijk, S.E., van Bochove, C.A., van der Weijden, I.C. (2016). The Role of Gender in the Employment, Career Perception and Research Performance of Recent PhD Graduates from Dutch Universities. *PLoS One*. Vol. 11, no. 10, article no. e0164784, doi: 10.1371/journal.pone.0164784
41. Bekova, S.K., Gruzdev, I.A., Dzharafarova, Z.I., Maloshonok, N.G., Terentev, E.A. (2017). [The Portrait of a Contemporary Doctoral Student]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Modern Education Analytics]. Vol. 7, no. 15. Moscow: HSE. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42272347_27299020.pdf (accessed: 30.12.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
42. Lovakov, A., Chankseliani, M., Panova, A. (2022). Universities vs. Research Institutes? Overcoming the Soviet Legacy of Higher Education and Research. *Scientometrics*. Vol. 127, no. 11, pp. 6293-6313, doi: 10.1007/s11192-022-04527-y
43. Rudakov, V.N. (2022). [Income of Russian Professors and Scholars: Differentiation, Structure, and Components of the Effective Contract]. *Informacionnyj byulleten' "Monitoring ekonomiki obrazovaniya"* [Bulletin of Monitoring of Education Markets and Organizations]. No. 7(48). Available at: [https://www.hse.ru/data/2023/04/11/2027847314/ib_7\(49\)_2023.pdf](https://www.hse.ru/data/2023/04/11/2027847314/ib_7(49)_2023.pdf) (accessed: 30.12.2024). (In Russ.).
44. Telayneh, B. (2019). Double Burden of Married Women Academician in Three Public Universities of Ethiopia. *International Journal of African and Asian Studies*. Vol. 56, pp. 72-82, doi: 10.7176/JAAS/56-07

45. Mandel, H., Shalev, M. (2009). How Welfare States Shape the Gender Pay Gap: A Theoretical and Comparative Analysis. *Social Forces*. Vol. 87, no. 4, pp. 1873-1911, doi: 10.1353/sof.0.0187
46. Pilkina, M., Lovakov, A. (2022). Gender Disparities in Russian Academia: A Bibliometric Analysis. *Scientometrics*. Vol. 127, no. 6, pp. 3577-3591, doi: 10.1007/s11192-022-04383-w
47. Dzieżyc, M., Kazienko, P. (2022). Effectiveness of Research Grants Funded by European Research Council and Polish National Science Centre. *Journal of Informetrics*. Vol. 16, no. 1, article no. 101243, doi: 10.1016/j.joi.2021.101243
48. Guo, S., Fraser, M.W. (2015). *Propensity Score Analysis: Statistical Methods and Applications*. 2nd ed. Los Angeles: SAGE. 421 p. ISBN-10: 1452235007. ISBN-13: 978-1452235004.
49. Austin, P.C., Stuart, E.A. (2015). Moving Towards Best Practice When Using Inverse Probability of Treatment Weighting (IPTW) Using the Propensity Score to Estimate Causal Treatment Effects in Observational Studies.. *Statistics in Medicine*. 2015. Vol. 34, no. 28, pp. 3661-3679, doi: 10.1002/sim.6607

Acknowledgement. The author is grateful to Danila Pavliuk for the development of the parsing algorithm; to Alena Voronina, Anna Kirist, Anna Dobrynina, Ivan Kuzin, Mikhail Nikolayev, Konstantin Pavlov, and Mariia Chirkova for assistance with data collection. The author would also like to thank Svetlana Zhuchkova, Nikolay Rybakov, and Michael Sazontsev for their help, support, and valuable comments. The article was prepared within the framework of the “International academic cooperation” project at HSE University.

The paper was submitted 22.01.2025

Accepted for publication 05.03.2025

Процедура мэтчинга и метрики качества

Существует несколько аналитических подходов для поиска пар – мэтчинг по метрике Махаланобиса, метод ближайшего соседа, мэтчинг калипером и т. п., подходы могут комбинироваться между собой [48]. В рамках анализа были опробованы различные комбинации подходов, для выбора между ними использованы два критерия: минимальная разница между получившимися группами (измеренная как сумма стандартных отклонений между средними), а также минимальная потеря в наблюдениях²¹. По итогу было принято решение остановиться на комбинации мэтчинга ближайшего соседа с мэтчингом калипером – она, с одной стороны, показывает хорошие метрики качества (минимальная потеря в наблюдениях и минимальная разница между группами), с другой – позволяет говорить о валидности процедуры мэтчинга²². Также мэтчинг показал высокую формальную состоятельность: отношение дисперсий составило 0,93, что достаточно близко к единице и даёт основание предполагать адекватность выбранной процедуры; а также приемлемые значения *ECDF* (эмпирическая кумулятивная функция распределения) по переменным [38; 49].

Представим также визуализацию основных метрик качества мэтчинга. На *рисунке 1* показано, что распределение *PS* по тритмент- и контрольной группам сбалансировано – на каждом участке индекса соответствия есть пересечение и контрольной, и экспериментальной группы. Таким образом, выполняется допущение *common support zone*. На *рисунке 2* показано, что наблюдаемые распределения *PS* после мэтчинга схожи, что позволяет сделать вывод о состоятельности применённого алгоритма – соблюдается допущение сбалансированности групп.

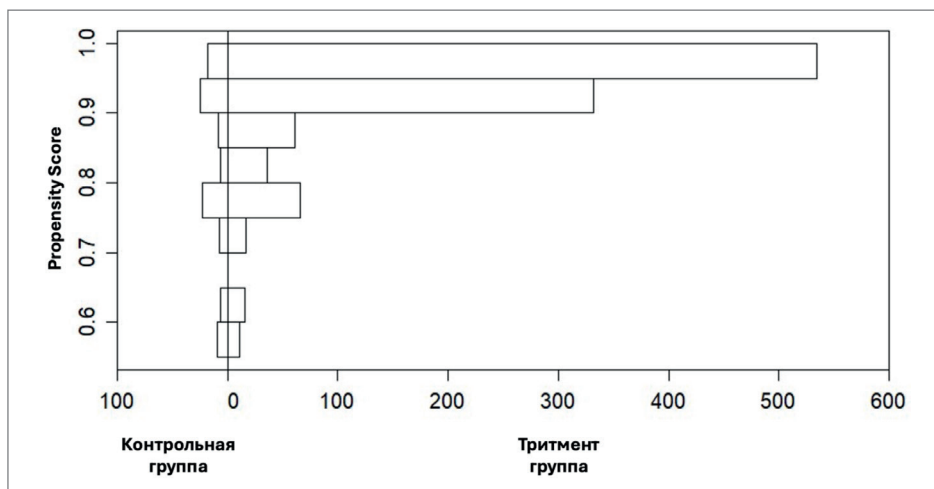


Рис. 1. Распределение PS до мэтчинга в контрольной и тритмент-группах

Fig. 1. PS distributions in control and treatment groups before the matching

²¹ Такая потеря возникает, если для наблюдений из контрольной или экспериментальной группы нельзя найти «пару» в условиях заданных ограничений.

²² Использование калипера позволяет исключить ситуации, в которых алгоритм совмещает пары слишком «жадно», что нарушает возможность сбалансированности групп до и после мэтчинга.

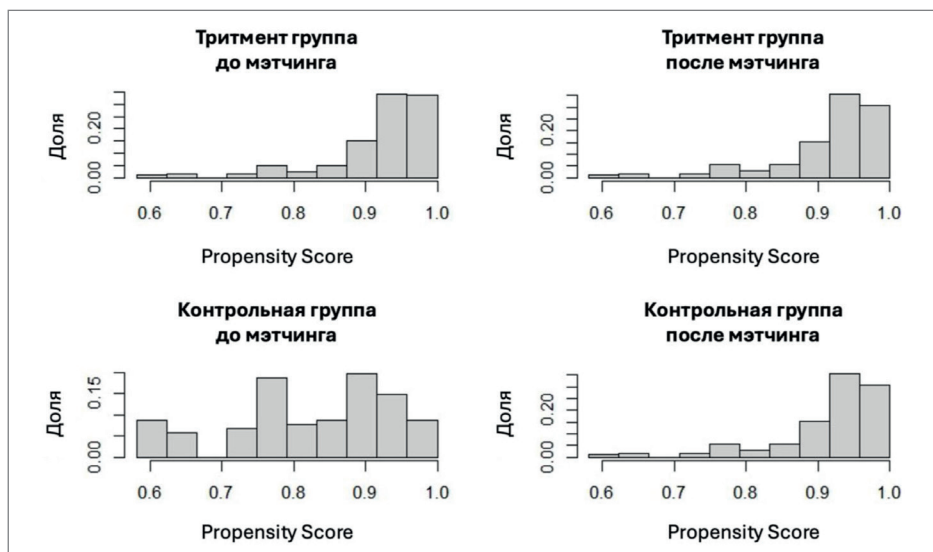


Рис. 2. Относительные частоты PS до и после мэтчинга
Fig. 2. Relative frequencies of PS before and after the matching

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

Scopus

CYBERLENINKA

Science Index* Ru

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	
Vysshee Obrazovanie v Rossii	
Q1	Philosophy
Q2	Sociology and Political Science
Q3	Education

Родительская семья и представления студентов об академической успешности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-100-112

Лысакова Анастасия Николаевна – канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры «Государственное управление и социальные технологии», SPIN-код: 2972-6287, ORCID: 0009-0008-9588-668X, alyssakova@mail.ru

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет),
Москва, Россия

Адрес: 125993 г. Москва, Волоколамское шоссе, д. 4

Аннотация. Родительская семья за счёт всесторонней поддержки играет существенную роль в обеспечении условий для академической успешности студентов, а в случаях неблагоприятных семейных отношений создаёт риски для учебной деятельности. Цель исследования – изучение влияния родителей на представления студентов об их академической успешности, поскольку образовательный процесс может оцениваться обучаемыми с точки зрения субъективного понимания его результативности в зависимости от ценностей семейного окружения. Методами эмпирического исследования выступили полуструктурированное интервью и беседа со студентами в рамках психологического консультирования по смысловым проблемам. Выборка составила 47 студентов очного отделения различных направлений подготовки (бакалавриат и специалитет) в возрасте от 19 до 23 лет, из них 21 испытуемый мужского и 26 – женского пола. Установлено, что к психологу по поводу проблем с учёбой (субъективных и объективных) чаще обращаются студенты, родители которых демонстрируют такие условные типы участия как «тираны» и «беспокойные». Достижение объективных показателей академической успешности может представляться студентами неоднозначно, не критично, ситуативно, что свидетельствует о трудностях становления ценностно-смысловой, эмоционально-волевой и коммуникативной сторон личности. Несмотря на то, что большинство студентов являются совершеннолетними, влияние родительской семьи на их академическую успешность остаётся существенной, что необходимо учитывать в деятельности психологической службы университета, особенно при выявлении родителей-«тиранов». Важной частью работы со студентами являются тренинги целеполагания в интересах образовательного процесса и дальнейшей карьеры, упражнения по развитию рефлексии «Что мне лучше всего удалось в прошлом семестре?». Преподавателям психологии рекомендуется включить в программы дисциплин учебную тему о возможностях и рисках в личной и учебно-профессиональной сферах, методах формирования благоприятных отношений в родительской семье и готовности к созданию собственной.

Ключевые слова: академическая успешность, представления студентов, учебная деятельность, родительская семья, семейные отношения

Для цитирования: Лысакова А.Н. Родительская семья и представления студентов об академической успешности // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 3. С. 100–112. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-100-112

Parental Family and University Students' Ideas about Academic Success

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-100-112

Anastasia N. Lysakova – Cand. Sci. (Psychology), Senior Lecturer, Department of Public Administration and Social Technologies, SPIN-code: 2972-6287, ORCID: 0009-0008-9588-668X, alyssakova@mail.ru

Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia

Address: 4 Volokolamskoye Shosse, Moscow 125993, Russia

Abstract. The parent family, through comprehensive support, plays a significant role in providing conditions for the academic success of students, and in cases of unfavorable family relationships it creates risks for educational activities. The purpose of the investigation is to study the influence of parents on university students' ideas about their academic success, since the educational process can be assessed by students in terms of a subjective understanding of its effectiveness depending on the values of the family environment. The research methods were a semi-structured interview and conversation with students as part of psychological counseling on life-meaning problems. The sample consisted of 47 full-time students of various areas of training (bachelor degree and specialty) aged 19 to 23 years, of which 21 were male and 26 were female. It has been established that students whose parents demonstrate such types of participation as “tyrants” and “restless” are more likely to turn to a psychologist with requests for problems with their studies (subjective and objective). Achievement of objective indicators of academic success can be presented by students ambiguously, uncritically, situationally, which indicates the difficulties of becoming a value-semantic, emotional-volitional and communicative sides of the personality. Despite the fact that most students are adults, the influence of the parent family on their academic success remains significant, which must be taken into account in the activities of the psychological service of the university, especially when identifying parents who are “tyrants”. An important part of working with students is goal-setting training in the interests of the educational process and further career, exercises for the development of reflection “What did I do best last semester?”. Psychology teachers are recommended to include in the programs of disciplines a training topic on opportunities and risks in the personal and educational-professional spheres, methods of forming favorable relationships in the parent family and readiness to create their own.

Keywords: academic success, student ideas, training activities, parental family, family relationships

Cite as: Lysakova, A.N. (2025). Parental Family and University Students' Ideas about Academic Success. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 3, pp. 100-112, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-100-112 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Понятие академической успешности прочно вошло в категориальный строй наук об образовании. Однако в зарубежной и отечественной психологии и педагогике отсутствует единое понимание её содержания, условий формирования, особенностей проявления на разных этапах обучения. Тем не менее, сложилось общее представление о том, что академическая успешность представляет собой сложную категорию, обладающую объективными и субъективными параметрами, детерминированную внешними и внутренними факторами. В отношении академической успешности студентов автор согласен с трактовкой её сущности как качественной характеристики результативности и эффективности учебной деятельности, находящей своё выражение в таких объективных показателях как академическая успеваемость, уровень развития познавательной активности, самостоятельности, креативности и рефлексии [1].

В настоящее время получены данные, позволяющие обнаружить достаточно широкий спектр источников академической успешности студентов. Так, выделены аффективно-когнитивные предикторы академической успешности современных студентов: в эмоциональной сфере – эмоции и эмоциональный интеллект, в познавательной сфере – когнитивные стили, метакогнитивные навыки, а именно рефлексия и креативность, в зависимости от вида образовательного процесса [2]. В подтверждение вышесказанного, результаты другого исследования выявили следующую корреляцию: чем выше уровень развития эмоционального интеллекта у студентов, тем выше академическая успеваемость, справедливо и обратное. При этом студентам с более развитым межличностным эмоциональным интеллектом легче распознавать эмоции других людей, понимать их эмоции и использовать эти знания для управления эмоциями других, чем разбираться в своём эмоциональном мире и управлять своими эмоциями [3].

Особый интерес у исследователей вызывает тема влияния родительской семьи на успеваемость студентов. Рассмотрим ряд работ, в которых теоретически и эмпирически доказано, что такое влияние может быть существенным, причём как положительным, так и отрицательным. Так, 73% студентов отмечают, что семейный климат существенно влияет на их эмоциональное состояние, успехи в учёбе и личной жизни [4]. По мнению Е.В. Михальчи, внутрисемейные отношения являются фактором успеха в жизни студента вуза и основой будущего развития, достижения поставленных целей при значительной опоре на поддержку родителей, на мировоззрение, которое формируется на основе ценностей, заложенных в детстве и юношестве. При этом замечено, что студенты остаются инфантильными и зависимыми от семьи достаточно долго [5].

В продолжение обсуждения такой зависимости следует рассмотреть вопрос психологической сепарации как сложного и длительного процесса реструктурирования отношений студентов (юноши и девушки из полных семей) с родительской семьёй. Как следует из результатов исследования, юношам свойственен опережающий характер психологической сепарации, для них приоритетны ценности-цели самореализации и ценности-средства самоутверждения, тогда как для девушек – ценности-цели личной жизни и ценности-средства общения. Основной вывод состоит в том, что психологическая сепарация от родителей является важным условием развития целеполагания в студенческом возрасте [6].

К.Ю. Татусь и С.В. Кузьмина на изученной выборке испытуемых сделали вывод о том, что большая часть студентов (70%) проживает в благополучных и устойчивых семьях. Во многих семьях (52%) родители проявляют интерес и помогают в учебном процессе своим детям, что даёт свои результаты [7]. В качестве условий, способствующих процессу реального самоопределения, называются отсутствие напряжённости и

тревоги, а также определённая дистанцированность во взаимоотношениях с родителями. Возможен и вариант обратного влияния, когда изменения, происходящие с человеком в ходе процесса реального самоопределения, позволяют отказаться от излишних волнений и потребности в тесном сближении в детско-родительских отношениях [8].

Существенное значение семейных отношений для студентов обосновано Л.А. Ларионовой и С.В. Алеевым. Если родители проявляют заинтересованность и непринуждённо побуждают детей к самостоятельному выбору будущей профессии, то это способствует осознанности в принятии решений будущими студентами. В этом случае студенты менее тревожны в отношении своего профессионального будущего, имеют большую степень профессиональной идентичности уже на этапе вузовского обучения, им присуще желание приобретения знаний с целью овладения профессией, у них наблюдается адекватность ожиданий, наличие реалистичных планов на ближайшее будущее в своей профессиональной карьере. И наоборот, негативное или индифферентное отношение родителей к своим детям формирует тревожность в отношении их будущей профессии, сомнения в правильности профессионального выбора и желание скорее получить диплом, чем овладеть будущей профессией. Такие студенты чаще выражают желание сменить обучение по выбранной специальности на какую-либо другую, а также большинство из них не соответствуют заявленному типу профессиональной направленности [9].

В статье «Инженерные династии и перспективы профессиональной биографии студентов инженерных вузов» показано, что профессиональному и карьерному продвижению работника способствуют и социальный капитал семьи, и гендерные аспекты профессиональной культуры, и накопленные компетенции. Не обнаружены существенные различия в академической успеваемости «династийных» и «нединастийных»

студентов, а также в планировании своей будущей работы в инженерной сфере. Однако у первых совет/пример родственников оказался значимым мотивом при выборе профессии, при этом среди них меньшинство тех, кто в настоящее время уже не хотел бы, чтобы их дети продолжили инженерную династию. Таким образом, династии являются серьёзным кадровым резервом профессий, ресурсом поддержания высоких стандартов корпоративной культуры, движущей силой сохранения профессиональной группы, преемственности поколений и т. д. [10].

Составлен психологический портрет родителей, считающих высшее образование для своих детей одной из важнейших задач, – это современные люди, ориентированные на гуманизацию образования. На начальном этапе знакомства с учебным заведением диалог с ними должен строиться либо в прямом контакте, либо через прессу, на основе как можно более полной информации о многообразии специализаций, высокой научной квалификации профессорско-преподавательского состава, современном оборудовании, творческом прогрессе студентов и выпускников, внешних связях, международном авторитете учебного заведения, организации досуга, студенческих клубах, конкурсах, путешествиях студентов [11].

Для успеваемости студентов значимыми являются наличие обоих родителей, проживание в полной семье и родительская вовлечённость в виде экспертной помощи и психологической поддержки [12]. Исследование участия родителей студентов-первокурсников в образовательном процессе, выполненное на большом эмпирическом материале, позволило выделить три типа родительского участия: «беспокойные», «либеральные», «пассивные». Авторы определили, что «беспокойные» родители характеризуются более высоким уровнем контроля, следят за текущей успеваемостью и посещаемостью занятий. «Либеральные» дают своим детям больше автономии и интересуются основ-

ными достижениями и проблемами в университете; «пассивные» не вовлечены в образовательный процесс в вузе. «Пассивные» родители не принимают участия в университетской жизни своих детей-студентов, что формирует необходимость создания компенсирующей поддержки со стороны университета. К такому виду поддержки можно отнести работу тьюторов учебных групп, психологов, академических руководителей образовательных программ [13].

Необходимо отметить, что семья оказывает влияние на формирование и профилактику общественно опасного поведения лиц с психическими расстройствами. В частности, установлено, что недостатки при воспитании в сочетании с эмоциональной депривацией со стороны родителей и близких способствуют формированию асоциальной модели поведения с преобладанием насильственно-агрессивных или импульсивных подходов к решению возникающих жизненных трудностей. Поэтому протективная роль семьи может быть достигнута при формировании у родных и близких терпимого отношения к пациенту и к совершенному деликту; привитии им знаний и навыков своевременного распознавания начальных признаков рецидива психического расстройства, контроля выполнения медицинских назначений; освоении стратегий бесконфликтного поведения [14].

Следовательно, родительская семья за счёт всесторонней поддержки играет существенную роль в обеспечении условий для академической успешности студентов, а в случаях неблагоприятных семейных отношений создаёт риски для учебной деятельности.

Целью данного исследования является изучение влияния родителей на представления студентов об их академической успешности, поскольку образовательный процесс может оцениваться обучаемыми с точки зрения субъективного понимания его результативности в зависимости от ценностей семейного окружения.

Материалы и методы

Методами эмпирического исследования выступили полуструктурированное интервью и беседа со студентами, которые обратились за личной консультацией в службу психологического сопровождения обучающихся МАИ не менее трёх раз в течение семестра (февраль–июнь 2024 г.). Выборка составила 47 студентов очного отделения различных направлений подготовки (бакалавриат и специалитет) в возрасте от 19 до 23 лет, из них 21 испытуемый мужского и 26 женского пола. Исследование проведено с соблюдением принципов добровольного согласия всех испытуемых и анонимности.

Результаты

Для проведения исследования в интервью были включены следующие вопросы:

1. Вызывает ли у Вас учёба беспокойство?
2. Всегда ли удаётся справиться с поставленными учебными задачами в срок?
3. Довольны ли Вы своими результатами в учёбе?
4. Есть ли академические задолженности на данный момент?
5. Как выстраиваются отношения с преподавателями и одногруппниками?
6. Всегда ли Вас поддерживают родители в учёбе?
7. Осуждают ли Вас родители за неуспехи в учёбе?
8. Как складывались отношения с родителями на протяжении жизни?
9. Нравится ли Вам процесс обучения в вузе?

К ключевым вопросам интервью автор относит вопросы 3, 4, 6, 7, 8, поскольку ответы на них позволяют оценить объективные и субъективные успехи в учёбе, а также установить тип родительского участия в учебной жизни испытуемого. Вопросы 1, 2, 5, 9 направлены на выявление тревожности, прокрастинации и проблем с коммуникацией у испытуемых.

При интерпретации результатов исследования возникла необходимость использова-

ния той или иной классификации отношения родителей к учению детей-студентов. По мнению автора, перспективной для данной работы стали характеристики типов родительского участия, предложенные О.В. Котоминой, А.И. Сажинной и К.А. Вилковой: родители – «беспокойные», «либеральные», «пассивные». Данную типологию предлагается дополнить ещё одним типом родительского участия, который представляет собой агрессивное воздействие на личность студента, формирование установки на неуспех и неопределённость в жизни, – родители «тираны».

Приведём примеры, иллюстрирующие связь между особенностями установок родителей и субъективными представлениями студентов об их достижениях в учёбе.

Родители-«тираны»: испытуемый № 1 (20 лет, м.)

В ходе полуструктурированного интервью и беседы удалось выявить наличие тревожности, прокрастинации, проблем с коммуникативными навыками, а также неустойчивую самооценку. Психологический климат в семье студента – неблагоприятный. Воспитанием данного студента занималась в основном мать. Своего отца студент никогда не видел. Мама скрывает всю информацию о его родном отце. Некоторое время в семье проживал сожитель матери. Однако роль отца в основном выполнял дедушка (отец матери). У мамы нет высшего образования, работает мастером по маникюру, имеет большие проблемы со здоровьем. Мама на протяжении всей жизни студента (по его словам) оказывала на него сильное давление, периодически – даже применяла физическое насилие. Фразы, которые часто студент слышал от матери: «Ты ничего не можешь», «Зачем ты учишься, если ничего не зарабатываешь?», «Вырастишь неучем всё равно», «весь в отца», «Что сложного, чтобы всё успевать?», «Ты не помогаешь мне, оправдываешься своей учёбой», «Я болею, а ты всё учишься», «Какой от тебя толк, студент?» и т. д. Находясь в такой неблагоприятной пси-

хологической среде дома, студент не может получать удовольствия и удовлетворения от учёбы. Его прокрастинация связана с установкой матери «ты всё равно ничего не успеваешь». Именно поэтому данный студент иногда впадает в состояние откладывания дел на потом. С одноклассниками также эпизодически возникают конфликты и недопонимания, так как в семье практически не было адекватного общения. Академическая успешность оценивается студентом как средняя и даже низкая. В беседе часто возникает недовольство собой и своими способностями к учёбе. Тревожность повышается с приближением сессии и снижается лишь после окончания учебного семестра. Объективнее студент учится в основном на оценки «хорошо», чаще всего сдаёт все зачёты и экзамены в срок.

«Беспокойные» родители: испытуемый № 2 (19 лет, ж.)

Студентка выросла в семье с мамой и отчимом. С родным отцом она общается редко и формально. Развод биологических родителей произошёл в очень раннем детстве студентки, родителей вместе она не помнит и не представляет. С отчимом сложились нейтральные отношения – нет очень тёплых и доверительных чувств, но и ссорятся тоже крайне редко. Есть младший брат по матери. Мама физически не наказывала дочь, но требовала от неё только «пятёрки». Сама работает почти всю жизнь учителем математики в школе. Настаивала на поступлении дочери в вуз с математическим уклоном. Объективно у студентки есть способности и реальные достижения в области математики – отличные оценки в школе, высокий балл ЕГЭ, в 10-м классе уже заменяла учителя по математике для учеников средних и младших классов. Сейчас подрабатывает репетитором по математике в онлайн-школе. В ходе беседы студентка отмечает, что ей нравится математика, она не разочарована выбранной специальностью, и ей нравится университет, однако она чувствует, что больше не хочет быть круглой отличницей, не хочет испыты-

вать стресс из-за возможности получить не высший балл. Часто присутствует прокрастинация. Студентка говорит, что довольна самостоятельной жизнью в общежитии (приехала в Москву из другого города), тем, что нет маминого контроля. Однако до сих пор по телефону слышит от мамы манипуляции: «конечно, не слушай маму, ты лучше знаешь, как учиться», «а почему не «пять»?», «а в школе ты лучше училась».

«Пассивные» родители: испытуемый № 3 (22 года, ж.)

Студентка обратилась с проблемой разочарования в личной жизни. Был эпизод несчастной первой любви. С точки зрения учёбы родители не давили на студентку, но и особо никак не поддерживали её. Папа принимал в воспитании студентки посредственное участие, родители давно в разводе. Объективно студентка успешна в учёбе: прошла стажировку в Китае; владеет английским и китайским языками; имеет высокий средний балл в течение академического года и на сессиях. Однако сама студентка склонна к обесцениванию своих заслуг и успехов в учёбе. Чувствует себя неудачницей, не учитывает реальных побед, ассоциирует себя с ситуацией разрыва с любимым человеком. Есть сложности в коммуникациях, самопрезентации, устройстве на работу (на собеседованиях).

«Либеральные» родители: испытуемый № 4 (23 года, м.)

Студент вырос в полной семье, братьев и сестёр нет. Родители состоялись в своих

профессиях (папа – успешный программист, мама – врач востребованной специализации). Воспитывали студента, с его слов, в благоприятной психологической среде, не давили, поддерживали в учёбе и выборе будущей профессии. Сначала студент поступил в региональный вуз, проучился там год, затем перевёлся в Москву, немного скорректировав специализацию профессии. Объективно студент хорошо справляется с учёбой на протяжении всей студенческой жизни – учится на оценки «пять» и «четыре», нет задолженностей по учёбе. На последнем курсе бакалавриата поступил на работу по специальности. Смог совмещать успешную учёбу и работу в серьёзной государственной компании с хорошими карьерными перспективами и уже довольно высокой зарплатой. Родители говорили студенту обычно так: «Мы тебя поддержим», «Любим тебя», «Иногда переживаем за тебя – как ты там?». Студент, в целом, доволен учёбой, хотел бы добавить больше практики во время теоретического освоения предметов. Неустойчивая самооценка и наличие тревожности связаны больше с тем, что основное внимание всегда уделялось учёбе, а не развитию коммуникативных навыков со сверстниками, с которыми сейчас есть некоторые проблемы во взаимодействии.

Обсуждение результатов

Результаты всей выборки испытуемых (в процентном отношении) распределились следующим образом:

Вопрос	Ответ	Количество ответов / %	Примечание
№ 4	«нет»	30 чел. / 67%	Объективно успешны в учёбе
№ 3	«да»	18 чел. / 38%	Субъективно успешны в учёбе
№ 6	«да»	5 чел. / 11%	Всегда чувствовали безоговорочную поддержку родителей относительно учёбы

Как мы видим, несмотря на довольно высокий процент объективно успешных студентов (67%), процент субъективно успешных студентов – низкий (38%). Наи-

более низкие показатели субъективной успешности зафиксированы у студентов, чьи родители относятся к типу «тираны» и «беспокойные», тогда как наиболее вы-

сокие – у студентов родителей типа «пассивные» и «либеральные». Безоговорочную поддержку получили 100% студентов, родители которых относятся к типу «либе-

ральные» (5 чел. – 11% от числа всех испытуемых).

В соответствии с ответами студентов можно подвести следующие итоги:

Родители		Студенты	
тип	кол-во / %	объективно успешные	субъективно успешные
«тираны»	15 чел. / 32%	4 чел. (27%)	0 чел. (0%)
«беспокойные»	23 чел. / 49%	17 чел. (74%)	10 чел. (43%)
«пассивные»	4 чел. / 8%	4 чел. (100%)	3 чел. (75%)
«либеральные»	5 чел. / 11%	5 чел. (100%)	5 чел. (100%)

Из статистики исследования понятно, что к психологу по поводу проблем с учёбой (субъективных и объективных) чаще обращаются студенты, родители которых демонстрируют типы «тираны» и «беспокойные». Среди студентов – детей «тиранов» в данной выборке нет субъективно успешных, объективно успешных также небольшое количество – всего 27%. Среди студентов – детей «беспокойных» родителей наблюдается такая тенденция: много объективно успешных студентов (74%), но субъективно успешных – менее 50%. Студенты – дети «пассивных» и «либеральных» родителей в данной выборке успешны все – 100%. Однако субъективно успешными (100%) чувствуют себя только дети «либеральных» родителей. Не выявлены существенные отличия результатов по гендерному признаку, возрасту и принадлежности к определённому направлению профессиональной подготовки.

В подтверждение результатов данного эмпирического исследования можно привести выводы ряда российских и зарубежных публикаций, посвящённых различным аспектам родительского участия. Согласно В.И. Шарину, родители помогают детям-студентам, как правило, регулярно. Однако помощь студентов родителям зачастую носит ситуативный характер. Основными видами семейной поддержки являются для детей-студентов материальная поддержка родителей, для родителей – помощь детей по ведению домашнего хозяйства. Эмоци-

онально-психологическая поддержка оказывается более чем половиной студентов и их родителей. На воспроизводство отношений семейной взаимопомощи влияют факторы социального, экономического и эмоционального характера, среди которых высокую значимость имеют факторы родственной близости, привязанности, семейной солидарности, а также объективная возможность оказания поддержки, как экономическая основа отношений помощи [15].

Студентам необходима эмоциональная поддержка родителей. Более того, она выступает не только важным основанием сохранения образовательной и профессиональной мотивации, но и в некоторых случаях компенсирует недостатки профессионального обучения в университете [16]. Исследователи из Румынии считают, что именно наличие эмоциональных связей, способствующих усилению контакта между родителями и студентами, существенно влияет на академические достижения, то есть при таком условии динамика семьи преобразуется в успешность учения [17].

Статистический анализ данных анкетирования 300 студентов из разных университетов г. Лахор (Пакистан), направленный на изучение мнения о важности участия родителей в учебных программах и совместных учебных мероприятиях, выявил положительные мнения и значимые корреляции [18]. В процессе определения влияния родителей на ориентацию достижения академических

целей китайскими студентами установлено, что китайские родители со временем в целом становятся менее вовлечёнными в обучение своих детей: имеет место снижение воспринимаемого уровня вовлечённости, однако повышается их ориентация на цели успеваемости, стабилизируется ориентация на цели избегания успеваемости, также зафиксировано положительное влияние участия родителей на одобрение и развитие ориентации на цели мастерства [19].

Интересные результаты получены в ходе изучения родительской семьи и идеальной семьи типичного московского студента. Выяснилось следующее:

1) это полная, нуклеарная и равноправная семья с двумя детьми;

2) семья может позволить себе всё, кроме крупных покупок;

3) в родительской семье достаточно близкие и комфортные отношения, а все ссоры оставляют отрицательное воспоминание и волнуют;

4) в будущем семья занимает важное место в жизни её членов, между которыми достаточно близкие отношения;

5) члены идеальной семьи поддерживают друг друга и проводят много времени вместе;

6) связь между характеристиками родительской семьи и образом идеальной семьи присутствует, прежде всего, в таких аспектах, как количество детей в семье и тип главенства. Между количеством детей в родительской и идеальной семье присутствует прямая связь (чем больше детей в родительской семье, тем больше желаемое количество детей в репродуктивной). Что касается типа главенства, то студенты предпочитают тот тип главенства, который был в их родительской семье, за исключением матриархата [20].

В отношении субъективного благополучия студенческой молодёжи из семей с разной семейной структурой обнаружена связь индивидуального и семейного благополучия молодёжи, достоверная при любой структуре семьи. В частности, при схожих пред-

ставлениях об уровне благополучия родительской семьи более удовлетворёнными и счастливыми оказались студенты из полных и неполных семей, имеющих расширенную структуру, чем взрослеющие дети из нуклеарных семей с разной полнотой [21].

Успешность адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу закладывается ещё в школьные годы, роль родительской семьи очевидна. Условия проживания студентов (дома или в общежитии), которые могли бы влиять на уровень адаптации, не установлены. Студенты с высоким уровнем адаптации отметили у себя навыки самоорганизации учебной деятельности и жизнедеятельности в целом, дисциплинированность, ответственность, коммуникативность, наличие познавательной потребности, уверенности в себе [22]. Интервьюирование родителей студентов-первокурсников чилийских университетов показало, что обучение в высшей школе является радостным событием для семьи, а на ребёнка возлагаются большие надежды. Поэтому имеют место различные виды поддержки по содействию академическим достижениям детей, основными видами которой являются: социально-эмоциональная, экономическая, технологическая (обеспечение компьютерами, планшетами, лучшим интернет-сервисом), вплоть до переезда родных к месту учёбы, оформления кредитов, дополнительной или сверхурочной работы [23].

В современной науке утвердилось мнение, что понимание успешности студентами не укладывается в представление о том, что адекватным её отражением является успеваемость или её ближайшие институциональные корреляты (беспроblemное закрытие сессий/модулей, позиции в рейтинге, «быть на хорошем счету» у преподавателей и т. д.). Среди основных тем в понимании успешности обучения выделены «успеваемость» (высокие оценки, отсутствие пересдач), «знания» (усвоение учебной программы, прирост профессиональных знаний, расширение кругозора), «ощущение себя» (инте-

рес к изучаемым дисциплинам, увлечённость процессом и внутренний комфорт и/или личностный рост) [24]. Значит, достижение объективных показателей академической успешности может представляться студентам неоднозначно, не критично, ситуативно, что свидетельствует о трудностях становления ценностно-смысловой, эмоционально-волевой и коммуникативной сторон личности. Родительская семья, применяя различные типы участия, может положительно или отрицательно влиять на процесс становления личности в период студенчества.

Заключение

В заключение отметим, что наиболее предпочтительным типом отношения родителей к учению детей-студентов является либеральный. Данный тип характеризуется участием родителей в жизни ребёнка-студента без оказания давления на него и благоприятным психологическим климатом в семье. Фразы родителей «мы тебя любим», «мы всегда тебя поддержим», «чем мы можем помочь тебе в учёбе?» способствуют формированию успешного представления детей-студентов об их успеваемости. Студенты, обладающие успешным представлением о своей успеваемости, часто спокойны, жизнерадостны, общительны. После окончания бакалавриата такие студенты, как правило, поступают в магистратуру, а также рано начинают трудовую деятельность, которая может быть связана напрямую с образованием (репетиторство).

Наименее предпочтительным типом отношения родителей к учению детей-студентов является тип «родители-тираны». Данный тип характеризуется неблагоприятным психологическим климатом в семье, пренебрежительным и жестоким отношением родителей к их детям-студентам. Для родителей «тиранов» характерны такие выражения: «Ты ничего не можешь», «Зачем ты учишься, если ничего не зарабатываешь?», «Вырастишь неучем всё равно», «Что сложного, чтобы всё успевать?», «Ты не помогаешь мне, оправ-

дываешься своей учёбой», «Какой от тебя толк, студент». Такое отношение повышает вероятность формирования неуспешного представления детей-студентов об их успеваемости. Студенты, обладающие неуспешным представлением о своей успеваемости, часто пассивны, имеют проблемы в коммуникациях, тревожны. Такие студенты нередко берут академический отпуск и имеют низкие баллы в аттестате. Дети-студенты «родителей-тиранов» не уверены в себе, что отражается не только на учёбе, но в дальнейшем и на работе, и на других сферах их жизни.

Несмотря на то, что большинство студентов являются совершеннолетними, влияние родительской семьи на их академическую успешность остаётся существенной, что необходимо учитывать в деятельности психологической службы университета, особенно при выявлении родителей-«тиранов».

Важной частью работы со студентами являются тренинги целеполагания в интересах образовательного процесса и дальнейшей карьеры, упражнения по развитию рефлексии «Что мне лучше всего удалось в прошлом семестре?».

Преподавателям психологии рекомендуется включить в программы дисциплин учебную тему о возможностях и рисках в личной и учебно-профессиональной сферах, методах формирования благоприятных отношений в родительской семье и готовности к созданию собственной.

Литература

1. Залесова Н.В. К вопросу о формировании академической успешности студентов // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2014. № 2(22). С. 34–39. EDN: SNGENF.
2. Юхно В.С., Денисова Е.Г. Аффективно-когнитивные предикторы академической успешности современных студентов: аналитический обзор // Северо-Кавказский психологический вестник. 2022. Т. 20. № 4. С. 17–43. DOI: 10.21702/ncpb.2022.4.2
3. Листик Е.М., Курганова Е.А., Кудрявцева Е.А., Пащикова О.А. Взаимосвязь эмоцио-

- нального интеллекта с академической успеваемостью студентов вуза // *Acta Biomedica Scientifica*. 2022. № 7(1). С. 106–113. DOI: /10.29413/ABS.2022-7.1.13
4. *Богачева А.В., Малыцева С.М., Лужкова Е.А.* Влияние семейного климата на развитие личности современного студента // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2019. Т. 39. № 5. С. 11–17. EDN: AICIRE.
 5. *Михальчи Е.В.* Внутрисемейные отношения как фактор, влияющий на успех в жизни для студента вуза // *Гуманитарные научные исследования*. 2015. № 1-2 (41). С. 10–18. EDN: TMLFWP.
 6. *Литвинова А.В.* Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагания студентов // *Психолого-педагогические исследования*. 2020. Т. 12. № 1. С. 59–71. DOI: 10.17759/psyedu.2020120105
 7. *Татусь К.Ю., Кузьмина С.В.* Влияние родительской семьи на успеваемость студентов // *Молодой учёный*. 2016. № 9-4(113). С. 69–72. EDN: VXMPST.
 8. *Красило Д.А., Красило Т.А., Залипаев А.Н.* Автономия и привязанность в отношениях с родителями в контексте реального самоопределения у студентов // *Социальная психология и общество*. 2021. Т. 12. № 1. С. 113–125. DOI: 10.17759/sps.2021120108
 9. *Ларионова Л.А., Алеев С.В.* Влияние семьи на профессиональное самоопределение студентов младших курсов // *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. № 11-3. С. 287–291. EDN: RNECFN.
 10. *Колесникова Е.М.* Инженерные династии и перспективы профессиональной биографии студентов инженерных вузов // *Социологический журнал*. 2018. Т. 24. № 1. С. 55–72. DOI: 10.19181/socjour.2018.24.1.5713
 11. *Шушафа Т.В., Устинова Ю.Д., Александров А.П.* Изучение факторов выбора родителями вуза как важный элемент стратегического маркетинга в образовании // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2(38). С. 453–464. DOI: 10.32744/pse.2019.2.34
 12. *Котомина О.В., Сажина А.И.* Влияние семейных факторов на академическую успеваемость обучающихся // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2021. Т. 1. № 1(74). С. 143–156. EDN: BYFZSB.
 13. *Котомина О.В., Сажина А.И., Вилкова К.А.* Участие родителей в образовании студентов российских вузов // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33. № 1. С. 28–43. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-28-43
 14. *Макушкина О.А., Панченко Е.А., Кулыгина М.А.* Роль семьи в формировании и профилактике общественно опасного поведения лиц с психическими расстройствами // *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*. 2018. Т. 9. № 2. С. 160–169. EDN: XMTNHFZ.
 15. *Шарин В.И.* Семейная поддержка в представлениях студенческой молодёжи // *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*. 2021. № 27(4). С. 258–273. DOI: 10.24290/1029-3736-2021-27-4-258-273
 16. *Шаброва Н.В.* Взаимодействие студентов и их родителей как фактор минимизации образовательных рисков // *Высшее образование в России*. 2022. № 4. С. 29–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-29-41
 17. *Gana M., Rad D., Stoian C.* Family functioning, parental attachment and students' academic success // *Journal of Infrastructure Policy and Development*. 2023. No. 8. P. 2565. DOI: 10.24294/jipd.v8i1.2565
 18. *Batool T., Raiz J.* Exploring Parents Involvement in University Students Education // *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*. 2020. No. 6. P. 187–196. DOI: 10.26710/jbsee.v6i1.1037
 19. *Xu X., Xu G., Liu M., Deng C.* Influence of parental academic involvement on the achievement goal orientations of high school students in China: A latent growth model study // *British Journal of Educational Psychology*. 2019. Vol. 90. DOI: 10.1111/bjep.12326
 20. *Дубозрай Е.В., Кибалова А.В.* Идеальная семья в представлениях студентов московских вузов // *Молодой учёный*. 2021. № 2 (344). С. 158–162. EDN: ELQLLC.
 21. *Маленова А.Ю., Федотова Е.Е.* Субъективная картина благополучия студентов из семей с разной структурой // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2022. Т. 28. № 1. С. 60–68. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-1-60-68
 22. *Лысакова А.Н., Оситова Н.В.* Психолого-педагогические условия успешной адаптации студентов первого курса к образовательному процессу // *Человеческий капитал*. 2023.

- № 12-1(180). С. 299–306. DOI: /10.25629/HC.2023.12.30
23. Flanagan-Bórquez A., Soriano-Soriano G. Family and higher education: developing a comprehensive framework of parents' support and expectations of first-generation students // *Frontiers in Education*. 2024. 9:1416191. DOI: 10.3389/feduc.2024.1416191
24. Ярошевская С.В., Сысоева Т.А. Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 1. С. 92-101. DOI: 10.17759/pse.2021260106
- Статья поступила в редакцию 03.11.2024
Принята к публикации 24.02.2025

References

1. Zalesova, N.V. (2014). On the Formation of the Academic Success of Students. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo instituta = Shadrinsk State Pedagogical University*. No. 2(22), pp. 34-39. Available at: <https://shspu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-2-6.pdf> (accessed 14.01.2015). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Yukhno, V.S., Denisova, E.G. (2022). Affective and Cognitive Predictors of Academic Performance of Contemporary Students: An Analytical Review. *Severo-Kavkazskijpsikhologicheskijvestnik=North-Caucasian Psychological Bulletin*. Vol. 20, no. 4, pp. 17-43, doi: /10.21702/ncpb.2022.4.2 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Listik, E.M., Kurganova, E.A., Kudryavtseva, E.L., Pashkova, O.A. (2022). The Realtionship of Emotional Intelligence with Academic Performance of University Students. *Acta Biomedica Scientifica*. No. 7(1), pp. 106-113, doi: 10.29413/ABS.2022-7.1.13 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Bogacheva, A.V., Maltseva, S.M., Luzhkova, E.A. (2019). The Importance of Family Climate in the Development of the Modern Student's Personality. *Innovatsionnaja ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya* [Innovative Economics: Prospects for Development and Improvement]. No. 5(39), pp. 11-17. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41228386_99398171.pdf (accessed 16.01.2025)(In Russ., abstract in Eng.).
5. Mikhali, E.V. (2015). Intrafamily Relationships as a High School Students Life Success Factor. *Gumanitarnye nauchnyje issledovaniya = Humanities Scientific Research*. No. 1-2(41), pp. 10-18. Available at: <https://human.snauka.ru/2015/01/9219> (accessed 16.01.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Litvinova, A.V. (2020). Psychological Separation from Parents as a Condition for the Development of Students' Goal-Setting. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological Educational Studies*. Vol. 12, no. 1, pp. 59-71, doi: 10.17759/psyedu.2020120105 (In Russ.).
7. Tatus, K.Yu., Kuzmina, S.V. (2016). [Parental Family Impact on Students Perfomance]. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist]. No. 9(113), pp.69-72. Available at: <https://moluch.ru/archive/113/29344/> (accessed: 23.12.2024). (In Russ.).
8. Krasilo, D.A., Krasilo, T.A., Zalipaeva, A.N. (2021). Autonomy and Attachment in Relationships with Parents in the Context of Students' Real Self-Determination. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*. Vol. 12, no. 1, pp. 113-125, doi: 10.17759/sps.2021120108 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Larionova, L.A., Aleev, S.V. (2013). [Family Influence on Professional Self-determination of Junior Students]. *Mezhdunarodny Zhurnal Eksperimentalnogo obrazovaiya = International Journal of Experimental Education*. No. 11-3, pp. 287-291. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_20799588_77218148.pdf (accessed 14.01.2025). (In Russ.).
10. Kolesnikova, E.M. (2018). Engineering Dynasties and Professional Biography Prospects for Students at Technical Institutes and Universities. *Sotsiologicheskij Zhurnal = Sociological Journal*. Vol. 24, no. 1, pp. 55-72, doi: 10.19181/socjour.2018.24.1.5713 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Shushara, T.V., Ustinova, Yu.D., Alexandrov, A.P. (2019). Study of the Factors of Choosing the University by Parents of as an Important Element of Strategic Marketing in Education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 38(2), pp. 453-464, doi: 10.32744/pse.2019.2.34

12. Kotomina, O.V., Sazhina, A.I. (2021). The Influence of Family on the Academic Performance of Schoolchildren and Students. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = National and Foreign Pedagogy*. Vol. 1, no. 1(74), pp. 143-156. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44792594_78739755.pdf (accessed 14.01.2025). (In Russ.). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Kotomina, O.V., Sazhina, A.I., Vilkova, K.A. (2024). Parental Involvement in the Education of Russian University Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 28-43, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-28-43 (in Russ., abstract in Eng.).
14. Makushkina, O.A., Panchenko, E.A., Kulygina, M.A. (2018). The Role of Family in Formation and Prevention of Socially Dangerous Behavior of Persons With Mental Disorders. *Psikhiatriya, psikhoterapiya i klinicheskaya psikhologiya = Psychiatry, Psychotherapy and Clinical Psychology*. Vol. 9, no. 2, pp. 160-169. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_34886774_34372842.pdf (accessed 14.01.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Sharin, V.I. (2021). Family Support in the Representations of Students. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seria 18. Sociologia i politologia = Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*. No. 27(4), pp. 258-273, doi: 10.24290/1029-3736-2021-27-4-258-273 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Shabrova, N.V. (2022). Interaction of University Students and Their Parents as a Factor of Minimizing Educational Risks. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 29-41, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-29-41 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Gana, M., Rad, D., Stoian, C. (2023). Family functioning, parental attachment and students' academic success. *Journal of Infrastructure Policy and Development*. No. 8, p. 2565, doi: 10.24294/jipd.v8i1.2565
18. Batool, T., Raiz, J. (2020). Exploring Parents Involvement in University Students Education. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*. No. 6, pp. 187-196, doi: 10.26710/jbsee.v6i1.1037
19. Xu, X., Xu, G., Liu, M., Deng, C. (2019). Influence of Parental Academic Involvement on the Achievement Goal Orientations of High School Students in China: A Latent Growth Model Study. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 90, doi: 10.1111/bjep.12326
20. Dubogray, E.V., Kibalova, A.V. (2021). [Perfect Family in the Ideas of Students of Moscow Universities]. *Molodoy uchenyj = Young Scientist*. No. 2(344), pp. 158-162. Available at: <https://moluch.ru/archive/344/77400/> (accessed 14.01.2025). (In Russ.).
21. Malenova, A.Yu., Fedotova, E.E. (2022). Subjective Picture of the Well-Being of Students From Families With Different Structures. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. Vol. 28, no. 1, pp. 60-68, doi: 10.34216/2073-1426-2022-28-1-60-68 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Lyssakova, A.N., Osipova, N.V. (2023). Psychological and Pedagogical Conditions of First-year Students Successful Adaptation to Education. *Chelovecheskiy Kapital = Human Capital*. No. 12-1(180), pp. 299-306, doi: 10.25629/HC.2023.12.30 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Flanagan-Bórquez, A., Soriano-Soriano, G. (2024). Family and Higher Education: Developing a Comprehensive Framework of Parents' Support and Expectations of First-Generation Students. *Frontiers in Education*. Vol. 9: 1416191, doi: 10.3389/feduc.2024.1416191
24. Yaroshevskaja, S.V., Sysoeva, T.A. (2021). Students' Conceptions of Academic Success: Themes, Guiding Lines and Contradictions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 26, no. 1, pp. 92-101, doi: 10.17759/pse.2021260106 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 03.11.2024

Accepted for publication 24.02.2025

Возможности сторителлинга в преподавании кибербезопасности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-113-137

Паюсова Татьяна Игоревна – доцент кафедры информационной безопасности Школы компьютерных наук, ORCID: 0000-0003-4923-1689, t.i.payusova@utmn.ru
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тюмень, Российская Федерация
Адрес: 625003, г. Тюмень, ул. Перекопская, 15А

Аннотация. Современные угрозы в большей степени смещают фокус информационной безопасности с технической составляющей на социальный контекст. В процессе обучения киберзащите можно выделить ряд наиболее актуальных вызовов, предполагающих использование более эффективных методов подготовки будущих специалистов. Настоящее исследование отвечает на вопрос о возможностях сторителлинга в преподавании кибербезопасности, о способности эмоциональных историй влиять на повышение мотивационно-ценностной включённости студентов и преподавателей, формировать междисциплинарный подход и понимание сложных причинно-следственных связей в рамках различных предметных областей, помочь преодолеть нехватку у обучающихся профессиональной «насмотренности» в области уязвимостей и возможных потенциальных векторов атак. Исследование проводилось с 1 по 31 октября 2024 г. на базе Школы компьютерных наук ФГАОУ ВО «Тюменского государственного университета» в рамках элективных курсов «Основы кибербезопасности» и «Введение в пентестинг (кибербезопасность)». Результаты исследования показали, что применение сторителлинга позволяет решить задачу эмоционально-ценностного вовлечения, достичь более глубокого впечатления и понимания учебных тем, развить способность сопереживать жертвам киберфреступлений. Также необходимо отметить долгосрочное воздействие сторителлинга. Дальнейшие исследования могут быть связаны с алгоритмизацией процесса написания историй, изучением отличий между устной и письменной подачей, исследованием приёмов повышения эмоциональной вовлечённости, применением различных форматов сторителлинга, уточнением роли преподавателя при знакомстве обучающихся с историями.

Ключевые слова: образовательный процесс, инструменты преподавания, сторителлинг, кибербезопасность, сценарное моделирование, вирус-шифровальщик, уязвимость Heartbleed

Для цитирования: Паюсова Т.И. Возможности сторителлинга в преподавании кибербезопасности // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 3. С. 113–137. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-113-137

Storytelling Opportunities in Teaching Cybersecurity

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-113-137

Tatyana I. Payusova – Associate Professor of the Department of Information Security of the School of Computer Science, ORCID: 0000-0003-4923-1689, t.i.payusova@utmn.ru
FGAOU VO “Tyumen State University”, Tyumen, Russian Federation
Address: 15A Perekopskaya str., Tyumen, 625003, Russian Federation

Abstract. Modern threats are shifting the focus of information security from the technical component to the social context to a greater extent. In the process of cyber defense training, a number of the most pressing challenges can be identified, involving the use of more effective methods of training future specialists. This study answers the question about the possibilities of storytelling in teaching cybersecurity, about the ability of emotional stories to influence the increase of motivational and value involvement of students and teachers, to form an interdisciplinary approach and understanding of complex cause-and-effect relationships within various subject areas, to help students overcome the lack of professional “awareness” in the field of vulnerabilities and possible potential attack vectors.. The study was conducted from October 1 to October 31, 2024. at the Tyumen State University School of Computer Science as part of the elective courses “Fundamentals of Cybersecurity” and “Introduction to Pentesting (Cybersecurity)”. The results of the study showed that the use of storytelling makes it possible to solve the problem of emotional and value involvement, achieve a deeper impression and understanding of educational topics, and develop the ability to empathize with victims of cybercrime. The long-term effects of storytelling should also be noted. Further research may be related to the algorithmization of the story writing process, the study of the differences between oral and written presentation, the study of techniques to increase emotional engagement, the use of various storytelling formats, clarifying the role of the teacher in introducing students to stories.

Keywords: educational process, teaching tools, storytelling, cybersecurity, scenario modeling, ransomware, Heartbleed vulnerability

Cite as: Payusova, T.I. (2025). Storytelling Opportunities in Teaching Cybersecurity. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 34, no. 3, pp. 113-137, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-113-137 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Современные трансформационные процессы, в том числе связанные с переходом от Индустрии 4.0 к концепции Общества 5.0, сопровождаются изменениями в области информационной безопасности (ИБ) и киберзащиты [1]. С развитием информационных и коммуникационных технологий цифровые риски проявили свою способность причинять осязаемый вред, в том числе, активи-

ровать сложные причинно-следственные цепочки на политической, экономической, социальной и культурной аренах. Вмешательство в выборы, экономические кризисы и экологические катастрофы, социальные протесты и культурные конфликты – таковы примеры некоторых событий, возникновение которых всё чаще связывают с действиями хакеров и киберпреступников. Например, компьютерный «червь» *Stuxnet* нанёс непо-

правимый урон ядерной программе Ирана¹; хакерская атака на серверы Университета Восточной Англии стала причиной утечки данных о глобальном потеплении и последующих мировых климатических прениях 2009 года²; взлом хранилища радиоактивных отходов в США также подчеркнул экологические и социальные риски³; а действия «теневых» майнинговых ферм периодически приводят к дефициту электроэнергии и аварийным ситуациям на электросетевых комплексах⁴.

На специалистов по киберзащите также ложится новая степень ответственности: любая халатность или неточность, отсутствие системного подхода и стратегического планирования при обеспечении безопасности может привести к «эффекту бабочки» и катастрофическим последствиям на локальном и глобальном уровнях [2; 3]. Можно наблюдать смещение технического фокуса информационной безопасности в сторону социальной миссии, а также исполнение системами защиты новых ролей, связанных с достижением и поддержкой общественного равновесия.

Дискуссии вокруг стратегии гуманизации и гуманитаризации инженерно-технического образования, как попытки компенсировать однобокость и исключительно прикладную составляющую образовательных программ, ведутся исследователями с начала 90-х гг. прошлого века [4]. Авторы [5] отмечают роль университета в первую очередь

как института развития человека и общества, указывают на наиболее востребованные концепции современного образования, связанные с открытием новых смыслов для студентов и «сдвигом горизонта» восприятия и мировоззрения. Исследования [6; 7] также обозначают важность воспитательной задачи университетов, направленной на гражданское самоопределение и индивидуально-личностную самореализацию обучающихся. Безопасность и сэйв-отношения рассматриваются как основополагающие ценности будущих специалистов при дизайне образовательных инженерно-технических программ [8].

Несмотря на попытки внедрить стратегию гуманизации в обучающий процесс, современные эксперты по-прежнему отмечают «экзистенциальный вакуум» и прагматичное отношение к инженерно-техническому образованию [9]. При этом рынок труда технических специалистов и цифровой ландшафт указывают на запрос и востребованность универсальных, общекультурных компетенций, а также ценностно-смысловых ориентиров.

Согласно данным *Positive Technologies*, в 2024 г. дефицит кадров в РФ в области ИБ составил около 50 тыс. человек, что соответствует 45% от общего числа занятых в сфере киберзащиты⁵. Несмотря на представленное количество образовательных программ подготовки по специальностям и направлениям 10.00.00 «Информационная безопасность»⁶

¹ Шпионский ярлык: история трояна Stuxnet // Журнал Haker.ru. URL: <https://haker.ru/2010/11/18/53950/> (дата обращения: 18.11.2024).

² Русские хакеры развенчали миф о глобальном потеплении // Информационный портал по безопасности SecurityLab.ru. URL: <https://www.securitylab.ru/news/388013.php> (дата обращения: 18.11.2024).

³ СМИ: в США под атаку хакеров попало хранилище радиоактивных отходов // Сетевое издание РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20230616/ataka-1878632389.html> (дата обращения: 18.11.2024).

⁴ Битва за ресурсы: особенности нелегального криптомайнинга в облачных сервисах // Блог компании Trend Micro. URL: <https://habr.com/ru/companies/trendmicro/articles/656153/> (дата обращения: 18.11.2024).

⁵ Дефицит кадров в информационной безопасности в РФ составляет 50 тыс. человек // Информационное агентство ТАСС. URL: <https://tass.ru/ekonomika/21018685> (дата обращения: 18.11.2024).

⁶ По данным Vuzopedia.ru (каталог вузов, специальностей, профессий, материалов на тему высшего образования). URL: <https://vuzopedia.ru/> (дата обращения: 18.11.2024).

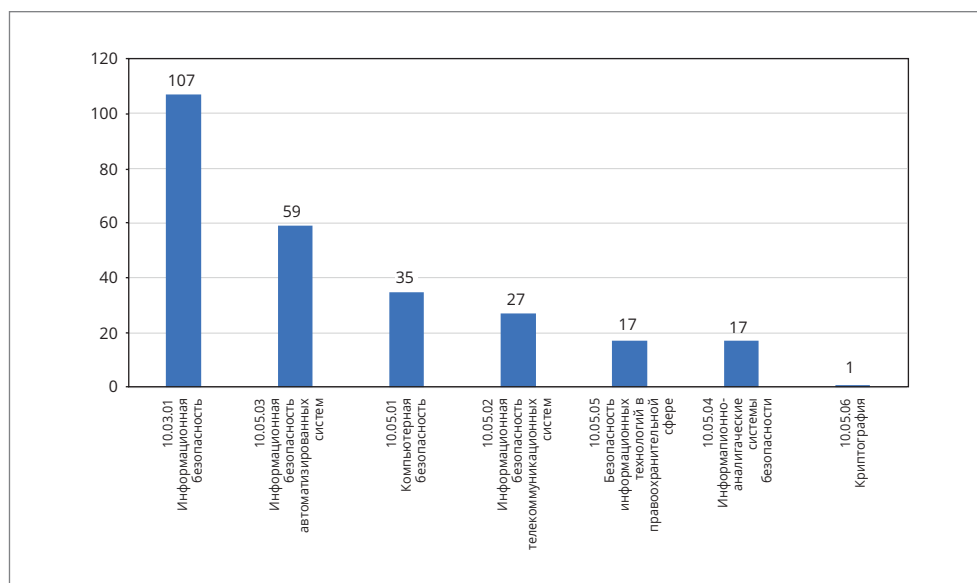


Рис. 1. Статистика по количеству вузов, осуществляющих подготовку по специальностям и направлениям подготовки 10.00.00 «Информационная безопасность» (направление 10.03.01 «Информационная безопасность» представляет бакалавриат, остальные из указанных программ подготовки представляют специалист)

Fig. 1. Statistics on the number of universities providing training in specialties and areas of study 10.00.00 “Information Security” (the area 10.03.01 “Information Security” represents the bachelor’s degree, the rest of the indicated training programs represent a specialist’s degree)

(Рис. 1), аналитики Центра стратегических разработок «Северо-Запад» и компании *Positive Technologies* отмечают, что система профессионального образования не покрывает растущий спрос на рынке труда⁷. Эксперты прогнозируют, что к 2027 г. потребность в кадрах по информационной безопасности может вырасти до 235–261 тыс. человек, а дефицит составит от 54 до 65 тыс. специалистов⁸.

Исследования «Лаборатории Касперского» показывают, что компании всё больше осознают необходимость обучения не толь-

ко IT-кадров, но и всех работников, включая руководителей, т. к. повышение киберграмотности среди всех сотрудников становится ключевым компонентом успешного функционирования, что требует вовлечения специалистов из различных областей, включая гуманитарные и управленческие специальности⁹. Также можно отметить, что навыки, необходимые специалистам по киберзащите, меняются быстрее, чем в других направлениях передовых технологий [10]. Кроме того, стремительное увеличение атак, связанных с вредоносным программным обеспечением и

⁷ Эксперты оценили дефицит кадров на рынке информационной безопасности через три года // Сетевое издание «forbes.ru». URL: <https://www.forbes.ru/tekhnologii/514200-eksperty-ocenili-deficit-kadrov-na-rynke-informacionnoj-bezopasnosti-cerez-tri-goda> (дата обращения: 18.11.2024).

⁸ IT-кадры найдут выход. Как компании в 2024 году справляются с дефицитом IT-специалистов // Сетевое издание «Коммерсантъ». URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7230882> (дата обращения: 18.11.2024).

⁹ Может рухнуть при первой атаке. Почему компаниям важно прокачивать киберграмотность // Блог компании «Лаборатория Касперского». URL: <https://habr.com/ru/specials/792652/> (дата обращения: 18.11.2024).

эксплуатацией технических уязвимостей на фоне развития искусственного интеллекта и машинного обучения требует новых подходов к реагированию на инциденты, повышения технической «насмотренности» и большей способности решать практические задачи¹⁰.

Новые вызовы цифрового ландшафта, связанные с усилением междисциплинарных связей, смещением фокуса с технических аспектов на социальные, увеличением числа вредоносного программного обеспечения и усложнением приёмов атак с использованием искусственного интеллекта и машинного обучения предполагают переосмысление методов обучения ИБ. Возникают вопросы о недостаточности традиционных форм трансляции знаний, ориентированных только на техническую составляющую исключительно в области защиты информации. Можно отметить, что классические подходы не позволяют в полной мере изучить многогранные проблемы, распространённые в реальных сценариях кибербезопасности [11]. Необходимы новые форматы и инструменты для обучения и воспитания будущих специалистов в области кибербезопасности.

Постановка проблемы исследования

Одной из актуальных проблем в преподавании ИБ выступает недостаточная мотивационно-ценностная включённость студентов и преподавателей. Студенты, не ощущающие ценности и значимости изучаемого материала, могут проявлять низкий уровень вовлечённости и интереса к предмету, что выражается в недостаточной активности на занятиях, низкой успеваемости или отсутствии желания углублённо изучать тему занятия. Без должной мотивации студенты могут воспринимать курс ИБ как формальность, что снизит их готовность к будущей профессиональной деятельности. Препода-

ватели, не имеющие внутренней мотивации, также могут не уделять должного внимания актуализации учебных материалов и внедрению инновационных методов обучения. Это создаёт разрыв между теорией и практикой [12]. Качественная подготовка специалистов требует значительных усилий и настойчивости, а мотивация может стать ключом к постоянному и успешному изучению материала [13; 14].

Также можно отметить отсутствие должного внимания в процессе обучения ИБ к социальной составляющей и междисциплинарному подходу, в том числе предполагающему изучение гуманитарных аспектов информационной безопасности [15; 16]. Ряд авторов указывают, что если практические навыки в современной системе киберобразования возможно оттачивать, например, с помощью соревнований в формате *Capture The Flag (CTF)*, то гуманитарные аспекты ИБ, связанные с человеческим фактором, в большинстве случаев игнорируются [17; 18]. Преподавание ИБ часто сосредоточено исключительно на технических аспектах (программировании, сетевых технологиях, криптографии), что может привести к недостаточному пониманию социальных, культурных и психологических факторов, влияющих на безопасность информации. Например, игнорирование аспектов социальной инженерии и поведения пользователей снижает эффективность системы защиты, поскольку большинство атак направлено именно на человека, а не на технологии. Интеграция гуманитарных аспектов в учебный процесс поможет подготовить более квалифицированных специалистов, способных эффективно справляться с современными вызовами в области информационной безопасности, проявлять эмпатию и сопереживать жертвам компьютерных преступлений [19]. Инструменты обучения, способные спра-

¹⁰ Прогноз развития киберугроз и средств защиты информации – 2025 // Николай Головкин, Независимый информационно-аналитический центр по информационной безопасности Anti-Malware.ru. URL: https://www.anti-malware.ru/analytics/Technology_Analysis/Cyber-Threats-and-security-tools-development-forecast-2025 (дата обращения: 18.11.2024).

виться с обозначенным вызовом, должны предложить студентам готовый социальный контекст, раскрыть человекоцентричность задач ИБ, показать всеобщую связность, но при этом не потерять профессиональной направленности и технической составляющей образовательного материала.

Также авторы среди современных трудностей преподавания ИБ выделяют нехватку инфраструктуры и профессиональной «насмотренности» для формирования практических навыков выявления и устранения уязвимостей [20–24]. «Насмотренность» выступает ключевым элементом подготовки специалистов [25; 26], в том числе будущих профессионалов в области ИБ, и помогает развитию необходимых навыков для выявления и распознавания уязвимостей и атак. Развитие «насмотренности» может быть достигнуто через практическое обучение, анализ инцидентов и использование современных инструментов кибербезопасности. При отсутствии соответствующей инфраструктуры детальное теоретическое представление материала способно частично компенсировать отсутствие практического опыта: преподаватель выступает проводником или гидом студентов в рамках «экскурсии» в мир уязвимостей и атак, подсвечивает, обращает внимание группы на наиболее важные и ключевые моменты. Перечисленные аспекты обозначают важность и подчёркивают необходимость внедрения более эффективных методов обучения ИБ, способных дополнить традиционные формы преподнесения материала.

На основании контент-анализа источников [27–30] в *таблице 1* показаны усреднённые оценки некоторых форм представления обучающих материалов с точки зрения времени подготовки, доступности для преподавателей и обучающихся, сложности восприятия и степени эмоциональной вовлечённости. Цветовое обозначение отражает сильные стороны каждой формы работы: наиболее интенсивный оттенок синего цвета отображает наилучшие значения в рассма-

триваемой категории, более светлые ячейки таблицы отмечены для форм, показавших меньшую результативность по сравнению с остальными сравниваемыми элементами. Оценки могут варьироваться в зависимости от индивидуальной реализации каждой из представленных форм подачи материала. Рядом с формой изучения материала в *таблице 1* в скобках указаны факторы, которые могут влиять на вариативность оценок: например, на сложность восприятия визуальных историй может влиять качество выполненной визуализации.

Результаты сравнительного анализа показали, что в отличие от большинства представленных форм преподавания, сторителлинг создаёт эмоциональную связь с аудиторией, тем самым усиливая когнитивную деятельность обучающихся [31–33]. В [34] показаны результаты опроса, в рамках которого 78% студентов отметили, что сторителлинг делает процесс обучения более привлекательным и вовлекающим, усиливает мотивационно-ценностную составляющую при изучении дисциплины. При этом сторителлинг обладает высокой степенью доступностью и низкой сложностью восприятия, но может потребовать значительного времени для подготовки учебного материала и представления его в форме эмоционального повествования. Также можно говорить о недостаточной изученности сторителлинга в рамках определённых дисциплин и предметных областей.

Применение сторителлинга при обучении экономическим дисциплинами представлено в [35; 36]. Ряд авторов обращаются к искусству рассказывать истории при изучении иностранных языков [37–40]. Обучение через истории показано в контексте образовательного процесса музыкантов, менеджеров, педагогов [41–44]. Преподавание технических дисциплин с помощью сторителлинга нашло отражение в работах [45–49]. Можно отметить, что французское Министерство обороны привлекает режиссёров, сценаристов, художников для разработки сценари-

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа некоторых форм изучения материала

Table 1

The results of a comparative analysis of some forms of material study

Форма изучения материала (в скобках указаны факторы, влияющие на сравнительные оценки)	Время подготовки	Доступность	Сложность восприятия	Эмоциональ- ная вовлечён- ность
Визуальные истории и графические новеллы (сложность сюжета и стиля, а также качество визуализации)	Среднее/ Долгое	Средняя	Низкая/ Средняя	Средняя/ Высокая
Аудиовизуальные материалы (содержание презентуемого материала, качество звука. Также можно отметить, что аудиальное восприятие материала может в большей степени, чем другие форматы, вызывать затруднения)	Среднее/ Долгое	Средняя	Средняя	Низкая/ Средняя
Интерактивные истории и ролевые игры (степень интерактивности и мастерство «ведущего»)	Среднее/ Долгое	Высокая	Низкая/ Средняя	Высокая
Кейсы (сложность и детальность описания рассматриваемых кейсов)	Среднее/ Долгое	Высокая	Низкая/ Средняя	Низкая
Дискуссии и дебаты (уровень подготовки участников и «ведущего»)	Среднее	Высокая	Средняя/ Высокая	Средняя/ Высокая
Мультимедийные презентации (содержание презентуемого материала и дизайна презентации)	Среднее/ Долгое	Высокая	Низкая/ Средняя	Низкая/ Средняя
Сторителлинг (качество подготовленной истории в формате сторителлинга и уровень мастерства рассказчика)	Среднее/ Долгое	Высокая	Низкая	Высокая
Симуляционные платформы (сложность симуляции)	Долгое	Низкая	Высокая	Высокая
Социальные роботы (степень развития и «персонализации» робота)	Долгое	Низкая	Средняя/ Высокая	Высокая
Специализированные инструменты (параметры конкретного инструмента и уровень подготовки пользователя)	Долгое	Низкая/ Средняя	Средняя/ Высокая	Низкая

ев инцидентов безопасности в рамках *Red Teaming*, или «красной команды»¹¹.

При этом на недостаточную изученность сторителлинга в рамках технических и инженерных дисциплин, в том числе в преподавании ИБ (*Storytelling-based Cybersecurity Education*), указывают исследования [50–53]. «Сторителлинг рассматривается как перспективный подход к повышению осведомлённости и образования обучающихся в области кибербезопасности... Однако он лишь в незначительной степени изучен профессионалами» [52].

Настоящее исследование направлено на получение ответа на вопрос о возможностях сторителлинга в преподавании ИБ, о его способности влиять на повышение мотивационно-ценностной включённости студентов и преподавателей, формировать междисциплинарный подход и понимание сложных причинно-следственных связей в рамках различных предметных областей, преодолевать нехватку у обучающихся профессиональной «насмотренности» в области уязвимостей и возможных потенциальных векторов атаки на информационную систему.

¹¹ Французская армия хочет сказку сделать былью. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4615439> (дата обращения: 14.11.2024).

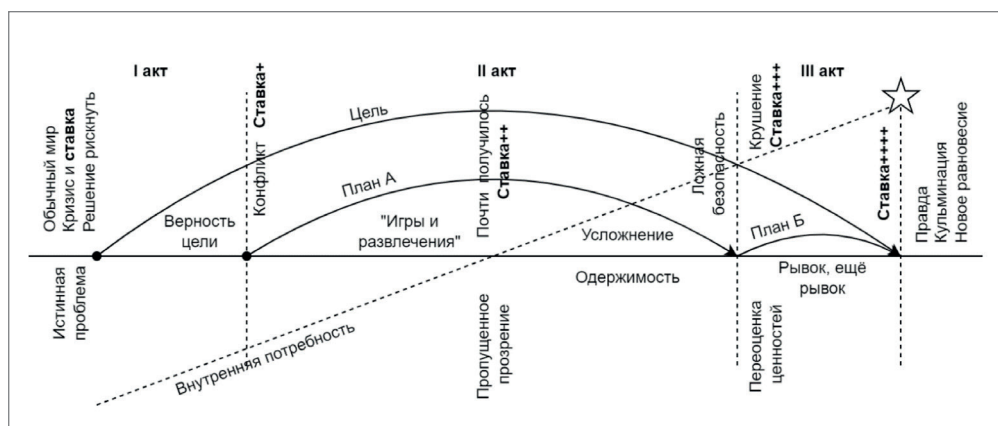


Рис. 2. Трёхактная структура драматической истории, представленная в рамках интенсива для сценаристов от SkillBox

Fig. 2. A three-act structure of a dramatic story presented as part of an intensive course for scriptwriters from SkillBox

Структура истории в формате сторителлинга

В настоящей работе построение историй основано на «Пути Героя», как наиболее традиционном формате, с которого можно начать исследование [54; 55]. «Путь Героя» включает интригующий зачин (захватывает внимание читателя/слушателя с первых строк и создаёт желание узнать, что будет дальше), развитие конфликта (ясная проблематика, которую персонаж должен разрешить), повышение ставок (конфликт нарастает по мере развития сюжета, заставляя читателя/слушателя переживать за героя) и развязку (подразумевает логичный и закрытый финал или дальнейшие возможные приключения героя).

Обязательным атрибутом, способствующим установлению эмоциональной связи и вовлечению читателя/слушателя, выступают живые персонажи. К ним предъявляются требования многогранности, реалистичности и эмоционального сопровождения: персонажи выступают сложными личностями, имеющими собственные мотивы, положительные и отрицательные качества; поведение персонажей и их реакции правдопо-

добны, даже если история вымышленная; читатель/слушатель должен сопереживать героям, испытывать к ним симпатию или антипатию.

Окружающий мир героя предполагает его детальное описание, чтобы в воображении читателя/слушателя появлялись яркие и запоминающиеся образы. Мир обладает уникальной атмосферой, которая создаёт определённое настроение и позволяет одной истории отличаться от другой. Требования предъявляются к языку и стилю изложения (язык доступен для читателя/слушателя, вызывает эмоции, стиль истории соответствует жанру). История может нести урок о жизни, людях, мире или содержать мораль, которая выражает определённую ценность. Возможная структура вовлекающей истории, представленная в рамках интенсива для сценаристов от SkillBox¹², показана на рисунке 2.

В течение развития сюжета герой претерпевает трансформации, оставаясь верным своей цели. По мере нарастания напряжения сюжета увеличивается ставка, ценности, которыми герой готов рискнуть для разрешения конфликта. Сюжет проходит две кульминационные точки: «почти получилось» и

¹² Евгений Казачков. Как написать сценарий? Интенсив для сценаристов от SkillBox. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sfJZ8SI9YaI> (дата обращения: 14.11.2024).

финальный рывок. В процессе путешествия героя наступает прозрение, которое он не в состоянии осознать в начале пути, и только к концу дороги, с прохождением всех метаморфоз, отрывается правда, происходит переоценка ценностей и наступает новое равновесие героя с самим собой и окружающей средой.

Приведённые структуры сосредотачивают внимание читателя/слушателя на протяжении всего повествования, обращают внимание на наиболее важные моменты, оказывающие влияние на развитие и трансформацию героя. Нарастающее напряжение и финальное разрешение конфликта создают эмоциональную вовлечённость и вызывают чувства сопереживания и сострадания. При построении сложной многоактовой истории, иллюстрирующей многогранность героя, как его положительные, так и отрицательные стороны, читатель или слушатель начинает ассоциировать себя с персонажем, проходить с ним все приключения, как бы совместно преодолевая препятствия и эмоционально проживая описанный опыт.

Трансформация технических текстов в истории

Традиционный технический текст о припадении вирусов-шифровальщиков содержит описание программных аспектов эксплуатации уязвимостей, а также фактические данные, связанные с величиной и масштабом ущерба¹³. В рамках сторителлинга набор фактов может превратиться в историю о политических, экономических и социальных последствиях, связанных с остановкой рабочих процессов из-за шифрования и блокировки файлов, ростом цен на мясо на фоне дефицита поставок, недовольством сотрудников при отсутствии трудовых заданий и соответствующей оплаты труда, массовыми волнениями, объединяющими недовольных. Преобразованный текст позволяет сформировать

у обучающихся объёмное восприятие опасностей, исходящих от вирусов-шифровальщиков, увидеть сложные связи между разными направлениями деятельности. Возможные элементы истории в соответствии с приведённой структурой представлены в *таблице 2*.

История может включать личные мотивации персонажей. Например, кто-то работает ради семьи, а кто-то – чтобы погасить долги. Данные элементы позволяют создать более глубокую эмоциональную привязку к событиям. Возможно указание дилемм, с которыми сталкиваются персонажи (например, стоит ли рисковать здоровьем ради спасения бизнеса). Завершение истории допустимо неожиданным поворотом событий: вирус был создан кем-то изнутри системы (инсайдером), или злоумышленник ставил совершенную иную цель. Указанный приём оставляет читателя или слушателя в напряжении после завершения истории, заставляет многократно возвращаться к ней мысленно для более детального анализа.

С учётом элементов истории, представленных в *таблице 2*, придуманное повествование может содержать следующие фрагменты: «Прошло несколько дней, и ситуация ухудшилась. Рабочие начали протестовать против задержки выплат. На улицах города возникали спонтанные митинги – люди требовали решения проблемы. Дефицит мяса вызвал резкий рост цен в магазинах, что только подогревало недовольство населения. Политическая обстановка накалялась: различные группы начали использовать ситуацию для своих целей. В конечном итоге руководство комбината приняло тяжёлое решение: выплатить выкуп вымогателям. Это решение стало уроком для всех – как для работников предприятия, так и для других компаний в отрасли. После инцидента началась активная работа по улучшению информационной

¹³ JBS, крупнейший в мире производитель говядины, стал жертвой кибератаки // Журнал Haker.ru. URL: <https://haker.ru/2021/06/02/jbs/> (дата обращения: 14.11.2024).

Таблица 2

Элементы истории об атаке вируса-шифровальщика

Table 2

Elements of a ransomware attack story

Структура истории			
Интригующий зачин	Развитие конфликта	Повышение ставок	Развязка
Рядовая атака вируса-шифровальщика смогла привести к политическим, экономическим волнениям, оказать влияние на социальные процессы. Преподнесённый урок позволил повысить защищённость многих других объектов	Сотрудник допустил заражение компьютеров вирусом-шифровальщиком через вредоносную ссылку из фишингового письма. Все файлы системы оказались зашифрованы и недоступны для обработки до уплаты выкупа	Атака привела к остановке производства и невозможности экспорта. Рабочие не получили зарплату, дефицит мяса привёл к росту цен. На фоне недовольства и ценового кризиса наблюдались массовые волнения	Отсутствие резервных копий вынудило выплатить выкуп вымогателям. Последствия атаки продемонстрировали роль ИБ в политических, экономических и социальных процессах
Живые персонажи			
Многогранность	Реалистичность		Эмоциональность
Сотрудник, испытывающий чувство вины, старающийся исправить положение (вызывает негодование и сочувствие). Рабочие, вынужденные приостановить работу и выйти с протестами (сострадание как к сотрудникам, так и к владельцам)	Описание элементов производственных процессов; санитарно-эпидемиологические требования; упоминание куттеров и мясорубок; аккуратность рабочих мест и использование дезинфицирующих средств. Подробное описание фишингового письма, упоминание приёмов социальной инженерии для формирования правдоподобного текста. Упоминание структуры баннера вируса-шифровальщика с сообщением о необходимости выплатить выкуп вымогателям		Наблюдаются всеобщие упаднические настроения, проявляющиеся на политической, экономической и социальной аренах. Паника из-за отсутствия понимания, чем закончится конфликт
Запоминающийся мир			
Детальность	Атмосфера		Уникальность
Зелёный стикер на экране; забытый USB-кабель; смятые бумаги; пыльные страницы; мигающая лампочка; красный баннер с сообщением от хакеров	Вместо гула работающих станков наступила звенящая тишина; ярко освещённые помещения, блестящие поверхности; ритм работы комбината; холодильные камеры, прохлада в помещениях; работники в спецодежде; запах химикатов; дождливое нерадостное утро, встречающее группу рабочих		Индустриальный антураж; контраст между слаженной и ритмичной работой комбината и хаосом, вызванным вирусом

безопасности на всех уровнях. История показала, насколько уязвимыми могут быть даже самые защищённые предприятия в условиях современного мира технологий. Информация стала важнейшим ресурсом, а безопасность – необходимым условием для успешного функционирования бизнеса».

В таблице 3 представлены элементы возможной истории об уязвимости

*Heartbleed*¹⁴, которая затронула миллионы веб-сайтов и привела к утечке конфиденциальной информации пользователей. Уязвимость *Heartbleed* (CVE-2014-0160) представляет собой серьёзную ошибку в библиотеке *OpenSSL*, позволяющую злоумышленникам несанкционированно читать память серверов и клиентов, что может привести к утечке конфиденциальной

¹⁴ В *OpenSSL* обнаружена серьёзная уязвимость // Журнал *Hacker.ru*. URL: <https://hacker.ru/2014/04/08/62324/> (дата обращения: 14.11.2024).

Таблица 3

Элементы истории об уязвимости Heartbleed

Table 3

Elements of the Heartbleed Vulnerability Story

Структура истории			
Интригующий зачин	Развитие конфликта	Повышение ставок	Развязка
Heartbleed открыла двери к самым сокровенным данным – паролям, кредитным картам и личной переписке. Ошибка 2011 года была обнаружена лишь спустя три года, когда уже тысячи веб-сайтов стали жертвами её разрушительной силы	К моменту объявления об уязвимости около 500 тыс. веб-сайтов были подвержены риску. Ситуация усугубилась, когда выяснилось, что Агентство национальной безопасности США (АНБ) знало об уязвимости за два года до её раскрытия	Heartbleed позволяла извлекать до 64 Кбайт данных из оперативной памяти, что означало возможность доступа к даже к закрытым ключам SSL. Более 300 тыс. серверов оставались уязвимыми после публикации патча	После бурной реакции и многочисленных попыток устранить последствия, ситуация стабилизировалась. Первое обновление включало исправления, предотвращающие эксплуатацию уязвимости
Живые персонажи			
Многогранность	Реалистичность		Эмоциональность
Робин Зеггельман стремился внести вклад в улучшение безопасности. Однако недостаточная проверка его кода привела к уязвимости. Codenomicon обнаружили уязвимость и старались донести важность проблемы до аудитории	Слова Зеггельмана о том, что он «несёт ответственность за ошибку», отражают его человечность и осознание важности своей роли в проекте. Работа инженеров Codenomicon требует не только технической компетенции, но и эмоциональной стойкости. Специалисты сталкиваются с давлением времени и необходимостью быстро донести информацию. АНБ оказывается в центре этической дискуссии о том, как использовать уязвимости		Эмоциональный подъём Codenomicon от успешного просветительского проекта контрастирует со страхом не успеть охватить все слои населения и тревогой о последствиях
Запоминающийся мир			
Детальность	Атмосфера		Уникальность
Подробности о том, как работает OpenSSL и протоколы шифрования. Использование фрагментов кода или псевдокода для иллюстрации атаки	Создание атмосферы вокруг истории об уязвимости Heartbleed требует сочетания технических деталей с эмоциональными реакциями персонажей и общественной реакцией на события. Упоминание логотипа в виде кровотокащего сердца может служить ярким символом уязвимости		Рассмотрение моральных аспектов использования уязвимостей для достижения целей шпионажа

информации, включая пароли, логины и закрытые ключи шифрования. На момент обнаружения уязвимости более 17% защищённых веб-сайтов использовали уязвимые версии *OpenSSL*, что затронуло миллионы пользователей по всему миру.

Финальный вариант текста может образно рассказывать об уязвимости и содержать, например, следующие фрагменты: «Когда клиент отправлял запрос на “сердцебиение”, пакет данных включал длину полезной нагрузки в виде 16-битного целого чис-

ла вместе с самым содержимым», «логотип кровотокащего сердца стал мощным символом уязвимости и напоминанием о том, как легко можно потерять доверие пользователей», «в конце концов эта история стала напоминанием о том, что за каждым кодом стоят люди; что каждая строка кода может изменить судьбы миллионов; и что доверие – это самый ценный ресурс в цифровом мире», «*Heartbleed* также стал катализатором изменений в подходах к кибербезопасности по всему миру», «хотя *Heartbleed* был

Таблица 4

Примеры трансформации традиционного материала в формат сторителлинга

Table 4

Examples of transforming traditional material into a storytelling format

Пример традиционного представления	Возможные элементы истории в формате сторителлинга
Атака «водопой» позволяет хакерам внедрить вредоносное программное обеспечение в системы поставщика или провайдера	Обозначение разницы между трудоёмкой охотой за одной зеброй (отдельным клиентом) и более лёгкой организацией централизованной ловушки (взлом поставщика услуги), к которому приходят утолить жажду сразу много животных
Бэкдор, или «чёрный вход», представляет собой программу или набор программ, обеспечивающих повторный доступ к системе без ведома пользователя	Одним из ключевых элементов, позволяющих Пожирателям Смерти получить доступ к Хогвартсу, является «исчезательный» шкаф. Шкаф можно рассматривать как бэкдор, который предоставляет возможность скрытого перемещения и обхода охраны
Диверсификация – это процесс распределения инвестиций или ресурсов между несколькими активами с целью минимизации рисков и ущерба	Кошеч Бессмертный использует различные способы защиты своей жизни, но собирает их в одном месте («в сундуке сидит заяц, в зайце – утка, в утке – яйцо, а в яйце – игла» ¹⁵). Волан-де-Морт создаёт несколько крестражей, чтобы сохранить частички своей души в разных объектах
Ботнет – это сеть заражённых устройств, управляемых злоумышленниками для выполнения различных вредоносных действий	Княгиня Ольга отомстила древлянам, отправив на Искоростень голубей и воробьёв, к которым были привязаны подожжённые кусочки трута. Птицы действуют как дистрибутивные единицы, которые одновременно поджигают разные участки
Анонимность в сети – состояние, при котором пользователь может скрывать свою личность в Интернете (может быть использована в злонамеренных целях)	Одиссей, попав в плен к Полифему, использует свою смекалку, чтобы обмануть циклопа и спастись. Он представляется как «Никто», что позволяет ему избежать прямого противостояния с Полифемом
Социальная инженерия – метод манипуляции людьми с целью получения конфиденциальной информации и несанкционированного доступа к системам	В басне «Ворона и Лисица» Лиса использует лесть как метод манипуляции, чтобы завладеть сыром Вороны. В сказке «Колобок» Лиса использует ложное представление о своей слабости, чтобы вызвать у Колобка желание приблизиться и спеть погромче
Преобладание неожиданных стратегий перед физическими мощностями подчёркивает важность креативного мышления и тактического планирования	Давид, будучи физически слабее Голиафа, использует свою ловкость и хитрость, чтобы победить гиганта. Он полагается на пращу, а не на традиционные методы боя, что позволяет ему одержать победу, несмотря на явное превосходство противника
Консолидация сил в борьбе с киберпреступниками предполагает объединение государственных, коммерческих структур и частного сектора	Герои «Гравити Фолз» понимают, что для борьбы с мощным противником, таким как Билл Шифр, им необходимо объединить силы. Когда персонажи работают вместе, они создают синергетический эффект, который позволяет им победить
Шифрование защищает данные от несанкционированного доступа, тогда как стеганография скрывает сам факт передачи информации	Геометрический шифр масонов или шифр вольных каменщиков (<i>Pigpen</i>) может быть рассмотрен через историю Пьера Безухова и его вступление в Орден масонов. В.И. Ленин использовал молоко для написания секретных сообщений с изложением своих идей
«Дымовая завеса» – тактический приём, используемый для создания временного визуального или информационного препятствия	Сюжет фильма «Такси» показывает, как полиция пытается отследить банду, использующую красные «мерседесы». Однако, когда преступники перекрашивают свои машины в серый цвет, это создаёт «дымовую завесу», затрудняющую их обнаружение

¹⁵ Тайная хронология и психофизика русского народа // Вера Лемешко: литературный дневник. URL: <https://stihi.ru/diary/veralemeshko/2015-11-02> (дата обращения: 14.11.2024).

катастрофой для многих пользователей и организаций, он также открыл новые горизонты для улучшения безопасности данных в Интернете и укрепления доверия между пользователями и сервисами».

В *таблице 4* демонстрируются различные аспекты ИБ через призму сторителлинга, что позволяет сделать темы более доступными и понятными для аудитории. Каждая из выбранных тем, от атак на поставщика услуг до социальной инженерии, проиллюстрирована через известные истории и метафоры, что помогает подчеркнуть важные принципы и механизмы, действующие в киберугрозах.

Сторителлинг позволяет представить сложные технические аспекты ИБ в формате, который легче воспринимается. Обращение к историям о кибератаках и их последствиях, вместо формального изложения фактов, помогает слушателям лучше понять риски киберугроз и важность защиты данных. Аналогии с известными литературными произведениями или историческими событиями могут помочь объяснить принципы ИБ, сформировать объёмное восприятие инцидентов и их последствий. Визуализация сценариев наглядно представляет информацию и делает её более понятной, а обучение интерактивным и увлекательным. Аудитория, сопереживая героям и осознавая последствия киберугроз, вовлекается в процесс обучения и лучше запоминает материал.

Материалы и методы

Исследование проводилось с 1 по 31 октября 2024 г. на базе Школы компьютерных наук¹⁶ ФГАОУ ВО «Тюменского государственного университета» (ТюмГУ). В ТюмГУ внедрены индивидуальные образовательные траектории (ИОТ), в рамках которых студенты разных специальностей и направлений подготовки могут дополнять свой

учебный план дисциплинами, выбранными с учётом собственных интересов и карьерных целей¹⁷. Настоящее исследование охватывает два элективных курса – «Основы кибербезопасности» и «Введение в пентестинг (кибербезопасность)». Материалы курса «Основы кибербезопасности» посвящены общим подходам к обеспечению информационной безопасности, начиная от защиты личности и заканчивая аспектами обороны государства. «Введение в пентестинг (кибербезопасность)» предлагает изучить технические характеристики уязвимостей в программном обеспечении и основы наступательной безопасности.

Для каждой дисциплины были подготовлены лекции с элементами сторителлинга. Студенты электива «Основы кибербезопасности» изучали междисциплинарные аспекты атаки на продовольственное предприятие *JBS Foods*, занимающееся производством мясoproductов. Обучающиеся «Введению в пентестинг (кибербезопасность)» знакомились с техническим описанием уязвимости *Heartbleed (CVE-2014-0160)*. Истории были подготовлены в соответствии со структурами текстов, предложенными в таблицах 2 и 3.

На следующем занятии, через неделю после прослушивания материала, студентам было предложено ответить на вопросы по пройденным темам. В частности, предлагалось оценить занятия в формате сторителлинга, ответив на открытый вопрос об интересе к прослушанному материалу (вопрос позволяет оценить влияние сторителлинга на мотивационную составляющую). Также было предложено продолжить фразу: «Повышение защищённости отдельной информационной системы...» (вопрос направлен на установление понимания у обучающихся междисциплинарных связей разных предметных областей (политики, экономики,

¹⁶ Школа компьютерных наук ФГАОУ ВО ТюмГУ. URL: <https://www.utmn.ru/scs/> (дата обращения: 14.11.2024).

¹⁷ Программа развития ТюмГУ в рамках реализации федеральной программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». URL: <https://www.utmn.ru/priority2030/> (дата обращения: 14.11.2024).

социума) с ИБ, а также возможных долгосрочных и масштабных последствий вследствие локальной рутинной атаки), а также ответить, какая характеристика подходит под описание уязвимости *Heartbleed* (вопрос призван выяснить, сформировалось ли у студентов знание технических характеристик уязвимости, «насмотренность» для распознавания возможных деструктивных действий). Кроме этого, обучающимся было предложено оценить ущерб от взлома электронной почты без потери конфиденциальной информации. Ответы позволили выяснить степень эмпатии к жертвам преступления в основной и контрольной группах. Анализ респондентов осуществлялся методами визуальной статистики и с помощью статистического критерия χ^2 при уровне статистической значимости $p\text{-value} \leq 0,05$ (допустимый уровень погрешности 5%).

Количество студентов в группе каждого электива составило 60 человек, общее число опрошенных – 120 обучающихся. Участники каждой группы ($n=60$) были распределены на основную и контрольную выборки ($n=30$). В основных группах на лекциях студенты знакомились с историями, подготовленными в формате сторителлинга. Контрольные группы проходили занятия без использования нарратива или эмоциональной вовлечённости. Среди обучающихся в обеих группах – представители 2-го года обучения (3-й семестр) специальностей и направлений подготовки 10.05.01 «Компьютерная безопасность» (26), 10.05.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем» (22), 09.03.02 «Информационные системы и технологии» (22), 10.03.01 «Информационная безопасность» (19), 02.03.03 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» (10), 09.03.03 «Прикладная информатика» (8), 01.03.01 «Математика» (3), 15.03.06 «Мехатроника и робототехника» (2), 03.03.02 «Физика» (2), 06.05.01 «Биоинженерия и биоинформатика» (1), 45.03.02 «Лингвистика» (1), 01.03.03

«Механика и математическое моделирование» (1), 37.03.01 «Психология» (1), 43.03.02 «Туризм» (1), 38.05.01 «Экономическая безопасность» (1).

Ограничения исследования

Настоящее исследование проводилось на базе двух элективных курсов «Основы кибербезопасности» и «Введение в пентестинг (кибербезопасность)» в Школе компьютерных наук ТюмГУ. Выборка обучающихся включала 120 студентов 2-го курса в возрасте до 23 лет. Элективы ориентированы на базовый уровень сложности, за пределами исследования остаются наиболее сложные технические аспекты ИБ, например, реверс-инжиниринг и вирусный анализ.

Результаты и обсуждение

Ответы на первый открытый вопрос анкеты показали, что опрошенные студенты положительно оценивают элементы сторителлинга и отмечают повышение интереса к теме занятия и лучшее запоминание материала. Обучающиеся указывают на большую динамичность и напряжённость занятий, обращают внимание на свою вовлечённость в материал и сосредоточенность в течение всего занятия, что может служить индикатором повышения мотивации к обучению при обращении к сторителлингу.

Результаты ответов обучающихся на второй вопрос, посвящённый междисциплинарным связям кибербезопасности, представлены на *рисунке 3*. Основная группа (диаграмма справа) показала более чем на 50% правильных ответов по сравнению с контрольной группой (диаграмма слева). Критерий $\chi^2=26,087$ показал статистически достоверную разницу ($p<0,001$) между двумя выборками, что говорит об эффективности сторителлинга для формирования у обучающихся понимания междисциплинарных связей разных предметных областей (политики, экономики, социума) с ИБ, а также способности прогнозировать возможные глобальные последствия вследствие локаль-



Рис. 3. Распределение ответов обучающихся на вопрос о междисциплинарных связях («Повышение защищённости отдельной информационной системы...»)

Fig. 3. Distribution of students' responses to the question about interdisciplinary connections ("Increasing the security of a separate information system...")

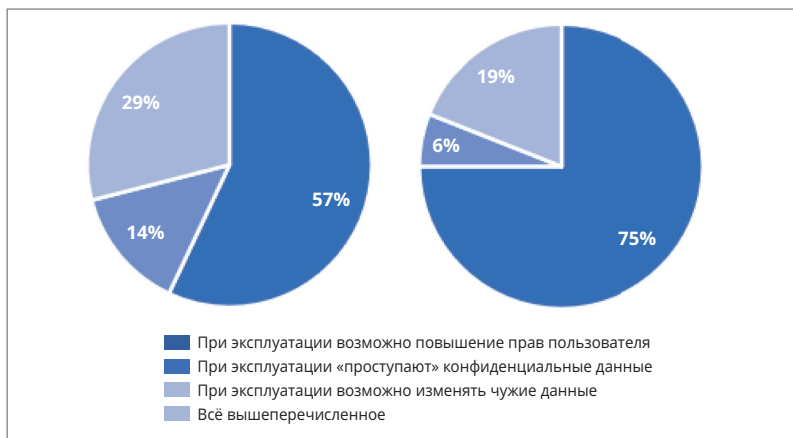


Рис. 4. Распределение ответов обучающихся на вопрос об уязвимости Heartbleed

Fig. 4. Distribution of student responses to the Heartbleed vulnerability question

ной атаки (нематериальные действия приводят к материальному ущербу).

Распределение ответов на вопрос «Какая характеристика подходит под описание уязвимости Heartbleed?» (Рис. 4) показало, что в основной группе (диаграмма справа), процент верных ответов оказался выше на 18% («При эксплуатации «проступают» конфиденциальные данные»). Статистически достоверная разница не установлена, тем не менее, можно отметить, что основная группа успешнее справилась с заданием. Возможно прийти к выводу, что для освоения техни-

ческих аспектов недостаточно эмоциональной вовлечённости. Изучение технических аспектов дополнительно потребует работы с программным кодом и исследования архитектуры компьютеров. Тем не менее можно утверждать, что оформление технического материала в формате сторителлинга и сохранение эмоциональной вовлечённости, также может сделать изучение и запоминание более эффективным.

Также студентам было предложено ответить на вопрос о степени ущерба при взломе электронной почты, при условии, что она не

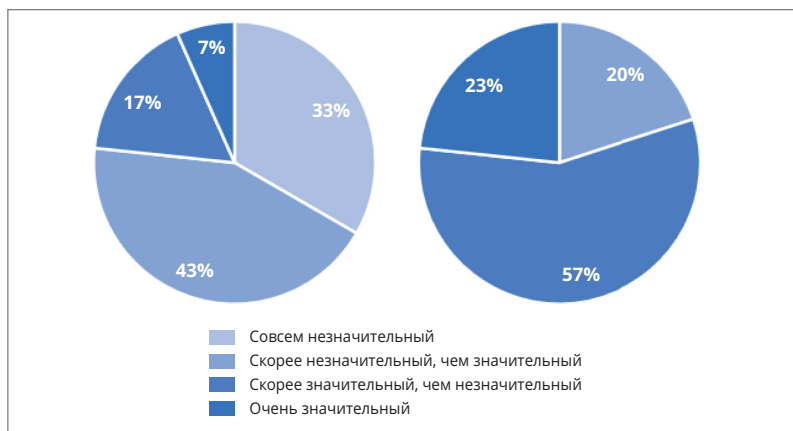


Рис. 5. Распределение ответов обучающихся на вопрос о степени ущерба при взломе электронной почты без потери конфиденциальных данных

Fig. 5. Distribution of student responses to the question of the degree of damage caused by email hacking without loss of confidential data

хранила конфиденциальной информации (Рис. 5). В основной группе процент студентов, оценивших ущерб как «очень значительный», оказался выше на 16%, чем в контрольной группе. Количество обучающихся в основной группе, оценивших ущерб как «скорее значительный, чем незначительный», выше на 40% по сравнению с контрольной группой.

Полученные ответы могут говорить о том, что в основной группе слушатели в гораздо большей степени сопереживают жертвам преступления и осознают, что даже отсутствие конфиденциальной информации на почте не снимает тяжесть причинённого ущерба, поскольку для человека, столкнувшегося со взломом своей, даже виртуальной, собственности, это может стать «последней каплей» или значительным нарушением личных границ. Психика человека – тонкая материя, и никогда нельзя сказать заранее, как те или иные преступные действия скажутся на ней. Сострадание, формируемое сторителлингом через сопереживание судьбам героев, позволяет воспитать профессионалов, подходящих к решению задачи со всей степенью ответственности перед пользователями информационной системы.

Стоит отметить, что опрос проходил через неделю после прослушивания подготовлен-

ных историй. Относительно высокий процент правильных ответов в основной выборке говорит о том, что материал не забывается. Эмоциональное воздействие историй на слушателей оставило более глубокое впечатление, сформированное знание и понимание междисциплинарных связей, чем последовательное изложение фактов.

Сторителлинг через образность и эмоциональную вовлечённость подчёркивает значимость проблем ИБ, демонстрируя за каждой кибератакой реальный ущерб для людей и общества. Благодаря сторителлингу выстраиваются эмоциональные связи с жертвами компьютерных преступлений, проявляются эмпатия и сопереживание, что подталкивает будущих специалистов к большей социальной ответственности, осознанию своей миссии и роли не только через призму технологий, а также смысловой наполненности и общественной пользы.

Структура истории в формате сторителлинга позволяет описывать сложные причинно-следственные цепочки: от начала кибератаки до проявления их последствий в политике, экономике, социуме, культуре. При этом сторителлинг позволяет сохранить профессиональную ориентированность, связанную со специальной терминологией,

описанием алгоритмов работы защищаемых информационных систем, техническими описаниями уязвимостей и принципов кибератак. Истории, выступающие художественными зарисовками, с одной стороны, вызывают эмоциональный отклик, с другой стороны, позволяют раскрыть технические аспекты профессиональной деятельности и их взаимосвязи с другими предметными направлениями.

Образовательным результатом применения сторителлинга могут выступить компетенции, связанные с построением более совершенной системы защиты, направленной на пресечение долгоиграющих междисциплинарных последствий, минимизацию числа преступлений и возможного ущерба. Также результатом действия сторителлинга становится усиление социальной ответственности и отдачи обществу, повышение мотивации в своей профессиональной деятельности и непрерывном развитии вследствие осознания профессиональной миссии и достижения смысловой наполненности.

Можно сделать ряд выводов о возможностях инструмента сторителлинга при преподавании информационной безопасности: эмоциональная вовлечённость слушателей через сторителлинг создаёт более глубокое впечатление и понимание тем, чем просто последовательное изложение фактов; инструмент сторителлинга полезен для формирования понимания междисциплинарных связей (основная группа продемонстрировала более чем 50% правильных ответов по сравнению с контрольной группой); эмоциональное вовлечение положительно влияет на запоминание информации (в основной группе наблюдается на 18% больше правильных ответов) и повышение эмпатии к пострадавшим от компьютерных преступлений. Относительно высокий процент правильных ответов через неделю после прослушивания говорит о том, что материал остаётся в памяти обучающихся, что может подтверждать долгосрочное воздействие сторителлинга. Наличие неправильных ответов указывает, что для полного

освоения темы необходимы дополнительные технические знания, для более эффективного обучения стоит рассмотреть возможность комбинирования сторителлинга с техническими аспектами и практическими примерами, чтобы обеспечить полное понимание и усвоение материала.

Возможно выдвинуть гипотезу о получении аналогичных результатов при применении сторителлинга в других образовательных учреждениях, осуществляющих подготовку по ИБ, не только в рамках элективных курсов, но и других форматов занятий. Также допустимо предположение, что положительный опыт применения сторителлинга при преподавании ИБ может быть спроецирован на другие технические и инженерные специальности и направления подготовки, требующие в современных условиях освоения не только прикладных и инструментальных навыков, но также гуманитарных компетенций, междисциплинарного восприятия картины мира и социальной ответственности.

Заключение

Полученные результаты подчёркивают важность интеграции нарративных методов в образовательные практики при обучении информационной безопасности, открывая новые направления для дальнейших исследований в области педагогической психологии и методологии преподавания. Настоящее исследование подтверждает, что сторителлинг не только обогащает процесс обучения, но и способствует созданию более глубоких когнитивных связей между студентами и изучаемым материалом, превращая обучение в увлекательное и запоминающееся приключение. Преподаватель при этом выступает проводником или гидом, подсвечивающим наиболее важные элементы материала и связи между ними, обращая внимание студентов на неочевидные моменты, подводя обучающихся к верному решению.

Положительная оценка обучающимися материала, представленного в формате сторителлинга, свидетельствует о повыше-

нии мотивации к обучению. Статистически значимая разница между основной и контрольной выборками в понимании междисциплинарных связей кибербезопасности с различными предметными областями также указывает на эффективность сторителлинга. Повышение числа верных ответов на технический вопрос, спустя неделю после занятия, может говорить о более глубоком усвоении материала и повышении «насмотренности» с помощью инструмента сторителлинга. Также можно говорить о формировании эмпатии к жертвам компьютерных преступлений через искусство рассказывать истории.

Для достижения большей эффективности обучения возможно рассмотреть комбинирование элементов сторителлинга с описанием технических аспектов и практическими примерами. Это позволит обеспечить более глубокое понимание материала и способностью применить его на практике.

Дальнейшие исследования могут быть связаны с алгоритмизацией процесса написания историй в формате сторителлинга, например, с использованием больших языковых моделей, изучением отличий между устной и письменной подачей материала, исследованием приёмов для повышения эмоциональной вовлечённости, применением других форматов, кроме «Пути Героя» («Гора», «Фальстарт», «*In medias res*», «Спарклайн», «Лепестки»), уточнением роли преподавателя при знакомстве обучающихся с историями.

Настоящая работа подчёркивает значимость инструмента сторителлинга в преподавании информационной безопасности и создаёт основу для новых исследований, которые могут быть полезны в образовательных практиках технических и инженерных специальностей и будут вдохновлять студентов на дальнейшее изучение материала.

Литература

1. Гунаван Б., Ратмоно Б.М., Абдулла А.Г. Стратегическое управление кибербезопасностью // Форсайт. 2023. Т. 17. № 3. С. 88–97. DOI: 10.17323/2500-2597.2023.3.88.97
2. Gutzwiller R.S., Ferguson-Walter K., Fugate S., Rogers A. “Oh, Look, A Butterfly!” A Framework For Distracting Attackers To Improve Cyber Defense // Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting. 2018. Vol. 62. No. 1. P. 272–276. DOI: 10.1177/2F1541931218621063
3. Hou J., Deng H., Peng J.C.H. A Butterfly Effect: Attack-Induced Heterogeneous Equilibrium Points of High-Voltage DC Systems // IEEE Transactions on Smart Grid. 2024. Vol. 15. No. 6. P. 5992–6004. DOI: 10.1109/TSG.2024.3409704
4. Андреев А.А. Гуманитарные контексты российского технического образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 62–72. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-62-72
5. Ефимов В.С., Лантеева А.В. Концепт «студенческий опыт» с позиции философской антропологии и психологии развития // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 3. С. 28–48. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-28-48
6. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. Функционал преподавателя технического вуза: целевые ориентиры // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 48–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-48-66
7. Полякова Т.Ю. Преподаватель технического вуза: что ценят студенты? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 11. С. 60–76. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-60-76
8. Волкова О.А. О формировании ценностно-смысловых компетенций будущих инженеров // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 144–150. EDN: YKOTCP.
9. Волкова О.А., Шеболкина Е.П. Возможности формирования, диагностики и мониторинга ценностно-смыслового компонента компетенций студентов технического вуза // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 127–140. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-127-140
10. Blažič B.J. Changing the landscape of cybersecurity education in the EU: Will the new approach produce the required cybersecurity skills? // Education and information technologies. 2022. Vol. 27. No. 3. P. 3011–3036. DOI: 10.1007/s10639-021-10704-y
11. Shivapurkar M., Bhatia S., Ahmed I. Problem-based learning for cybersecurity education // Journal of The Colloquium for Information Systems Security Education. 2020. Vol. 7. No. 1. URL: <https://cisse.info/journal/index.php/>

- cisse/article/view/108/108 (дата обращения: 18.11.2024).
12. Емельянова М.В., Зайцева Е.А., Гурьянова Т.Ю. Ценностные ориентации обучающихся на первом и выпускном курсах в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-3. С. 88–90. EDN: SYNUTE.
 13. Kam H.J., Menard P., Ormond D., Crossler R.E. Cultivating cybersecurity learning: An integration of self-determination and flow // Computers & Security. 2020. Vol. 96. Article no. 101875. DOI: 10.1016/j.cose.2020.101875
 14. Бурькова Е.В. Профессиональная подготовка специалистов в области информационной безопасности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 2 (190). С. 3–9. EDN: VXKMKN.
 15. Астахова Л.В., Земцов И.В. Развитие готовности будущего специалиста по защите информации к ситуационному управлению информационной безопасностью // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. DOI: 10.17513/spno.29541
 16. Дудина Е.В., Колыванова Л.А., Чеканушкина Е.Н. Формирование профессиональных компетенций в области информационной безопасности как фактор успешной подготовки будущего специалиста // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. Т. 23. № 79-2. С. 194–201. DOI: 10.37313/2413-9645-2021-23-79(2)-194-201
 17. Ricci S., Hajny J., Piesarskas E., Parker S., Janout V. Challenges in Cyber Security Education // International Journal of Information Security and Cybercrime. 2020. Vol. 9. No. 2. P. 7–11. DOI: 10.19107/IJISC.2020.02.01
 18. Švábenský V., Čeleda P., Vykořpal J., Brišáková S. Cybersecurity knowledge and skills taught in capture the flag challenges // Computers & Security. 2021. Vol. 102. Article no. 102154. DOI: 10.48550/arXiv.2101.01421
 19. Нархов Д.Ю., Нархова Е.Н., Ярутина С.А., Шкурин Д.В. Социокультурный потенциал студенчества в аспекте информационной безопасности и профессиональной подготовки // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2021. № 2. С. 20–34. DOI: 10.15593/2224-9354/2021.2.2
 20. Баранов В.В., Корчагина А.П., Лобов Б.Н. Киберполигон как площадка для подготовки специалистов в области информационной безопасности // Проблемы проектирования, применения и безопасности информационных систем в условиях цифровой экономики : Материалы XXII Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 21–22 ноября 2022 года. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ». 2022. С. 31–39. EDN: DMLEMU.
 21. Прохоров А.И. Киберполигон как современный инструмент обеспечения информационной безопасности // Информатизация в цифровой экономике Учредители: ООО «Первое экономическое издательство». 2023. Т. 4. № 4. С. 363–378. DOI: 10.18334/ide.4.4.119301
 22. Abdiraman A.S., Aldasbeva L.S., Darmenov B., Omurzakov T.I., Zakirova A.B. Comparative analysis of application platform for learning cybersecurity through the Capturing the Flag Competitions // Bulletin of LN Gumilyov Eurasian National University Technical Science and Technology Series. 2023. Vol. 145. No. 4. P. 49–57. DOI: 10.32523/2616-7263-2023-145-4-49-57
 23. Ciuperca E., Stanciu A., Cîrnu C. Postmodern education and technological development. Cyber range as a tool for developing cyber security skills // 15th International Technology, Education and Development Conference. INTED2021 Proceedings. IATED. 2021. P. 8241–8246. DOI: 10.21125/inted.2021.1675
 24. Miloslavskaya N., Tolstoy A. Cyber polygon site project in the framework of the MPhI network security intelligence center // Brain-Inspired Cognitive Architectures for Artificial Intelligence: BICA* AI 2020: Proceedings of the 11th Annual Meeting of the BICA Society 11. Springer International Publishing. 2021. P. 295–308. DOI: 10.1007/978-3-030-65596-9_75
 25. Мазова Е.В., Гончар А.А. Понятие «насмотренность» в профессиональном цифровом ландшафте: объём, содержание и контекст употребления // МедиаВектор. 2023. № 10. С. 76–81. EDN: GTGKUB.
 26. Сущенко С.А., Самыгин С.И., Жидяева Е.С. Актуальные методы и технологии обучения в высшей школе в эпоху цифровизации // Наука. Образование. Современность/Science. Education. The present. 2023. № 4. С. 127–135. DOI: 10.23672/SEM.2023.96.51.012

27. Корнеева А. Интерактивные методы обучения // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 105–108. EDN: IBMZUN.
28. Balon T., Baggili I. Cybercompetitions: A survey of competitions, tools, and systems to support cybersecurity education // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 28. No. 9. P. 11759–11791. DOI: 10.1007/s10639-022-11451-4
29. Chioi Y.M., Barnes T., Mouza C., Shen, C.C. Social robot teaches cybersecurity // Proceedings of the 2020 ACM Interaction Design and Children Conference: Extended Abstracts. 2020. P. 199–204. DOI: 10.1145/3397617.3397824
30. Zhang-Kennedy L., Chiasson S. A systematic review of multimedia tools for cybersecurity awareness and education // ACM Computing Surveys (CSUR). 2021. Vol. 54. No. 1. P. 1–39. DOI: 10.1145/3427920
31. Новикова Е.Ю. Эмоции в электронном образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2021. № 6. С. 108–119. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-108-119
32. Фатуева Ю.Н. Роль эмоций в процессе преподавания иностранного языка в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 238–241. EDN: HQCPE.
33. Шиллер А.В. Роль эмоций в когнитивно-аффективной системе как фактор развития архитектуры искусственных агентов // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2018. № 6. С. 78–90. EDN: YSQIEP.
34. Шадрина А.Ю. Результаты исследования о влиянии сторителлинга на образовательный процесс / А.Ю. Шадрина // Международный научно-исследовательский журнал [International Research Journal]. 2023. № 10 (136). DOI: 10.23670/IRJ.2023.136.42
35. Жернов Е.Е., Кочергин Д.Г. Сторителлинг в преподавании экономических дисциплин: антропное дополнение к цифровизации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 1 (41). С. 61–68. EDN: HMUQON.
36. Lestari D., Siswandari S., Indrawati C. The development of digital storytelling website based media for economic learning in senior high school // International Journal of Active Learning. 2019. Vol. 4. No. 1. P. 10–17. URL: <https://www.learntechlib.org/p/208694/> (дата обращения: 02.02.2025).
37. Багдеева Н.В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 25–38. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-25-38
38. Реймер М.В., Хохлова Д.А. Метод сторителлинга в обучении студентов университета китайскому языку // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 279–282. EDN: DVMRLZ.
39. Садриева Г.А. Цифровой сторителлинг в процессе обучения иностранным языкам // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. 2020. № 2. С. 316–320. DOI: 10.31453/kdu.ru.978-5-7913-1143-6-2020-316-320
40. Arvanitis P., Krystalli P. Digital storytelling and augmented reality-based scenarios for foreign language teaching // Digital Pedagogies and the Transformation of Language Education. IGI Global. 2021. P. 1–22. DOI: 10.4018/978-1-7998-6745-6.ch001
41. Воитлева Н.А., Лозовская Р.И. Возможности использования дистанционной формы обучения студентов в преподавании музыкальных дисциплин // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2024. № 2 (338). С. 53–59. DOI: 10.53598/2410-3004-2024-2-338-53-59
42. Макарова В.В., Сергеева М.Г. Техники и приёмы сторителлинга в профессиональном обучении будущих менеджеров // Концепт. 2024. № 9. С. 156–166. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11144
43. Ширинкина Е.В. Инструментарий сторителлинга при разработке обучающих решений в педагогическом проектировании // Гуманитарные науки. 2023. № 1 (61). С. 40–44. EDN: NYUCBF.
44. Ho Weatherly K.I.C. Using Storytelling to Enrich Expressiveness Among Young String Players // String Research Journal. 2024. Article no.19484992241266542. DOI: 10.1177/19484992241266542
45. Бадак Б.А. Использование технологии «сторителлинг» в преподавании математического анализа // THEORIA: педагогика, экономика, право. 2021. № 4 (5). С. 87–93. DOI: 10.51635/27129926_2021_4_87
46. Забелина С.Б., Сефедя Т.Ю. Сторителлинг как эффективная техника дидактической коммуникации на уроках математики // Московский педагогический журнал. 2020. № 4. С. 30–37. DOI: 10.18384/2310-7219-2020-4-30-37

47. Afkar M., Jebreilzadeh M., Gavagsaz-Ghoachani R., Phattanasak M. A teaching method based on storytelling of a student social activity in renewable energy education // 2019 6th International Conference on Technical Education (ICTechEd6). 2019. P. 1–6. DOI: 10.1109/ICTechEd6.2019.8790890
48. Caratozzolo P., Alvarez-Delgado A., Hosseini S. Perspectives on the use of Serious-Storytelling for Creative Thinking Awareness in Engineering // 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). IEEE. 2020. P. 1–9. DOI: 10.1109/FIE44824.2020.9273994
49. Gbolami A., Gavagsaz-Ghoachani R., Phattanasak M. Storytelling-Based Teaching and Evaluation Method Through Visualization in Engineering Topics // 2022 Research, Invention, and Innovation Congress: Innovative Electricals and Electronics (RI2C). IEEE. 2022. P. 310–313. DOI: 10.1109/RI2C56397.2022.9910333
50. Afkar M., Gbolami A., Gavagsaz-Ghoachani R., Phattanasak M., Pierfederici S. Sustainable Education for Sustainable Future: Art of storytelling for Enhancing Creativity, Knowledge Retention on the acme of successful education // IEEE Access. 2024. Vol. 12. P. 101782–101796. DOI: 10.1109/access.2024.3432030
51. Chiou Y.M., Barnes T., Jelenewicz S.M., Mouza C., Shen C.C. Teacher views on storytelling-based cybersecurity education with Social Robots // Proceedings of the 20th Annual ACM Interaction Design and Children Conference. 2021. P. 508–512. DOI: 10.1145/3459990.3465199
52. Citro T., Palmieri G., Pellegrino M.A. Digital Tools, Approaches and Assessment for Cybersecurity Education via Storytelling: a Systematic Literature Review // 2nd International Workshop on Cyber Security Education for Industry and Academia (CSE4IA), Genoa, Italy. 2024. Vol. 3700. DOI: 10.5281/zenodo.11126096
53. Rodríguez C.L., García-Jimá M., Cruz-González C. Digital storytelling in education: A systematic review of the literature // Review of European Studies. 2021. Vol. 13. No. 2. P. 13–25. DOI: 10.5539/res.v13n2p13
54. Gentile J.S. The Hero's Journey: Creating a Theatre/Storytelling Performance Inspired by the Work of Joseph Campbell // Research Methods in Performance Studies. Routledge. 2023. P. 173–180. DOI: 10.4324/9781351044790
55. Gouwèa M.T.A., Santoro F.M., Cappelli C., Motta C.L., Borges M.R. Epos: The Hero's Journey in organizations through Group Storytelling // 2019 IEEE 23rd International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design (CSCWD). IEEE. 2019. P. 123–128. DOI: 10.1109/CSCWD.2019.8791860

Статья поступила в редакцию 21.11.2024

Принята к публикации 06.03.2025

References

1. Gunawan, B., Ratmono, B.M., Abdullah, A.G. (2023). Cybersecurity and Strategic Management. *Foresight and STI Governance*. Vol. 17, no. 3, pp. 88–97, doi: 10.17323/2500-2597.2023.3.88.97
2. Gutzwiller, R.S., Ferguson-Walter, K., Fugate, S., Rogers, A. (2018). “Oh, Look, A Butterfly!” A Framework For Distracting Attackers To Improve Cyber Defense. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*. Vol. 62, no. 1, pp. 272–276, doi: 10.1177/2F1541931218621063
3. Hou, J., Deng, H., Peng, J.C.H. (2024). A Butterfly Effect: Attack-Induced Heterogeneous Equilibrium Points of High-Voltage DC Systems. *IEEE Transactions on Smart Grid*. Vol. 15, no. 6, pp. 5992–6004, doi: 10.1109/TSG.2024.3409704
4. Andreev, A.L. (2021). Humanitarian Contexts of Technical Education in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 62–72, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-62-72 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2024). The Concept “Student Experience” from the Point of View of Philosophical Anthropology and Developmental Psychology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 28–48, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-28-48 (In Russ., abstract in Eng.).

6. Danilaev, D.P., Malivanov, N.N. (2023). The Labor Intensity of the “Ideal” Teachers’ Work: Targets. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 48-66, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-48-66 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Polyakova, T.Yu. (2023). The Technical University Teacher: What Do Students Value? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 11, pp. 60-76, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-60-76 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Volkova, O.A. (2017). Formation of Axiological Competencies of Future Engineers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4 (211), pp. 144-150. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28998176_40797097.pdf (accessed: 18.11.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Volkova, O.A., Shebolkina, E.P. (2020). Possibilities of Formation, Diagnostics and Monitoring of Axiological Competences of Technical University Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 127-140, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-127-140 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Blažič, B.J. (2022). Changing the Landscape of Cybersecurity Education in the EU: Will the New Approach Produce the Required Cybersecurity Skills? *Education and Information Technologies*. Vol. 27, no. 3, pp. 3011-3036, doi: 10.1007/s10639-021-10704-y
11. Shivapurkar, M., Bhatia, S., Ahmed, I. (2020). Problem-Based Learning for Cybersecurity Education. *Journal of The Colloquium for Information Systems Security Education*. Vol. 7, no. 1. Available at: <https://cisse.info/journal/index.php/cisse/article/view/108/108> (accessed: 18.11.2024).
12. Emelyanova, M.V., Zaitseva, E.L., Guryanova, T.Yu. (2023). Value Orientations of First- and Final-Year Students at a University. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 78-3, pp. 88-90. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53825799_10282571.pdf (accessed: 18.11.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Kam, H.J., Menard, P., Ormond, D., Crossler, R.E. (2020). Cultivating Cybersecurity Learning: An Integration of Self-Determination and Flow. *Computers & Security*. Vol. 96, article no. 101875, doi: 10.1016/j.cose.2020.101875
14. Burkova, E.V. (2016). Professional Training of Specialists in the Field of Information Security. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Orenburg State University*. No. 2 (190), pp. 3-9. Available at: http://vestnik.osu.ru/2016_2/1.pdf (accessed: 18.11.2024). (In Russ.).
15. Astakhova, L.V., Zemtsov, I.V. (2020). Developing the Readiness of Future Information Security Specialists for Situational Information Security Management. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 1, doi: 10.17513/spno.29541 (In Russ.).
16. Dudina, E.V., Kolyvanova, L.A., Chekanushkina, E.N. (2021). Formation of Professional Competencies in the Field of Information Security as a Factor in the Successful Training of a Future Specialist. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki = Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medical and Biological Sciences*. Vol. 23, no. 79-2, pp. 194-201, doi: 10.37313/2413-9645-2021-23-79(2)-194-201 (In Russ.).
17. Ricci, S., Hajny, J., Piesarskas, E., Parker, S., Janout, V. (2020). Challenges in Cyber Security Education. *International Journal of Information Security and Cybercrime*. Vol. 9, no. 2. pp. 7-11, doi: 10.19107/IJISC.2020.02.01
18. Švábenský, V., Čeleda, P., Vykopal, J., Brišáková, S. (2021). Cybersecurity Knowledge and Skills Taught in Capture the Flag Challenges. *Computers & Security*. Vol. 102, article no. 102154, doi: 10.48550/arXiv.2101.01421

19. Narkhov, D.Yu., Narkhova, E.N., Yarutina, S.A., Shkurin, D.V. (2021). Sociocultural Potential of Students in the Aspect of Information Security and Professional Training. *Vestnik Permskogo natsional' nogo issledovatel' skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsial' no-ekonomichesk- ie nauki* = *Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Social and Economic Sciences*. No. 2, pp. 20-34, doi: 10.15593/2224-9354/2021.2.2 (In Russ.).
20. Baranov, V.V., Korchagina, A.P., Lobov, B.N. (2022). Cyber Range as a Platform for Training Specialists in the Field of Information Security. *Problems of Design, Application and Security of Information Systems in the Digital Economy. Proceedings of the XXII International Scientific and Practical Conference, Rostov-on-Don, November 21–22, 2022. Rostov-on-Don: Rostov State University of Economics “RINH”*. Pp. 31-39. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54019915_69445321.pdf (accessed: 18.11.2024). (In Russ.).
21. Prokhorov, A.I. (2023). Cyber Range as a Modern Tool for Ensuring Information Security. *Informatization in the Digital Economy Founders: First Economic Publishing House, LLC*. Vol. 4, no. 4, pp. 363-378, doi: 10.18334/ide.4.4.119301 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Abdiraman, A.S., Aldasheva, L.S., Darmenov, B., Omurzakov, T.I., Zakirova, A.B. (2023). Comparative Analysis of Application Platform for Learning Cybersecurity Through the Capturing the Flag Competitions. *Bulletin of LN Gumilyov Eurasian National University Technical Science and Technology Series*. Vol. 145, no. 4, pp. 49-57, doi: 10.32523/2616-7263-2023-145-4-49-57
23. Ciuperca, E., Stanciu, A., Cîrnu, C. (2021). Postmodern Education and Technological Development. Cyber Range as a Tool for Developing Cyber Security Skills. *15th International Technology, Education and Development Conference. INTED2021 Proceedings. IATED*. Pp. 8241-8246, doi: 10.21125/inted.2021.1675
24. Miloslavskaya, N., Tolstoy, A. (2021). Cyber Polygon Site Project in the Framework of the Mephi Network Security Intelligence Center. *Brain-Inspired Cognitive Architectures for Artificial Intelligence: BICA* AI 2020: Proceedings of the 11th Annual Meeting of the BICA Society 11. Springer International Publishing*. Pp. 295-308, doi: 10.1007/978-3-030-65596-9_75
25. Mazova, E.V., Gonchar, A.A. (2023). *The Concept of “Watchfulness” in the Professional Digital Landscape: Volume, Content and Context of Use*. MediaVector. No. 10, pp. 76-81. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_59888973_62028176.pdf (accessed: 18.11.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Sushchenko, S.A., Samygin, S.I., Zhidyayeva, E.S. (2023). Current Methods and Technologies of Teaching in Higher Education in the Era of Digitalization. *Nauka. Obrazovanie. Sovremennoost' = Science. Education. The Present*. No. 4, pp. 127-135, doi: 10.23672/SEM.2023.96.51.012 (In Russ.).
27. Korneeva, L. (2004). Interactive Teaching Methods. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 105-108. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9573633_59230782.pdf (accessed: 18.11.2024). (In Russ.).
28. Balon, T., Baggili, I. (2023). Cybercompetitions: A Survey of Competitions, Tools, and Systems to Support Cybersecurity Education. *Education and Information Technologies*. Vol. 28, no. 9, pp. 11759-11791, doi: 10.1007/s10639-022-11451-4
29. Chiou, Y.M., Barnes, T., Mouza, C., Shen, C.C. (2020). Social Robot Teaches Cybersecurity. *Proceedings of the 2020 ACM Interaction Design and Children Conference: Extended Abstracts*. Pp. 199-204, doi: 10.1145/3397617.3397824
30. Zhang-Kennedy, L., Chiasson, S. (2021). A Systematic Review of Multimedia Tools for Cybersecurity Awareness and Education. *ACM Computing Surveys (CSUR)*. Vol. 54, no. 1, pp. 1-39, doi: 10.1145/3427920

31. Novikova, E.Yu. (2021). Emotions in the Electronic Educational Space. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 108-119, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-108-119 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Fatueva, Yu.N. (2023). The Role of Emotions in the Process of Teaching a Foreign Language At A University. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 78-4, pp. 238-241. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53985457_14924294.pdf (accessed: 18.11.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
33. Schiller, A.V. (2018). The Role of Emotions in the Cognitive-Affective System as a Factor in the Development of the Architecture of Artificial Agents. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya. = Bulletin of Moscow University. Series 7. Philosophy*. No. 6, pp. 78-90. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36708167_97207772.pdf (accessed: 18.11.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
34. Shadrina, L.Y. (2023). Results of a Study on the Impact of Storytelling on the Educational Process. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*. No. 10 (136), doi: 10.23670/IRJ.2023.136.42 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Zhernov, E.E., Kochergin, D.G. (2021). Storytelling in Teaching Economic Disciplines: An Anthropropic Supplement to Digitalization. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. No. 1 (41), pp. 61-68. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45688390_95904519.pdf (accessed: 18.11.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
36. Lestari, D., Siswandari, S., Indrawati, C. (2019). The Development of Digital Storytelling Website Based Media for Economic Learning in Senior High School. *International Journal of Active Learning*. Vol. 4, no. 1, pp. 10-17. Available at: <https://www.learntechlib.org/p/208694/> (accessed: 18.11.2024).
37. Bagretsova, N.V. (2020). Storytelling in Teaching a Foreign Language: Key Aspects. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*. No. 2, pp. 25-38, doi: 10.31862/2500-297X-2020-2-25-38 (In Russ., abstract in Eng.).
38. Reimer, M.V., Khokhlova, D.A. (2022). Storytelling Method in Teaching University Students the Chinese Language. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 76-4, pp. 279-282. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50010353_25690896.pdf (accessed: 18.11.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
39. Sadrieva, G.A. (2020). Digital Storytelling in Teaching Foreign Languages. *Novye impul'sy razvitiya: voprosy nauchnykh issledovaniy = New Impulse of Development: Research Issues*. No. 2, pp. 316-320, doi: 10.31453/kdu.ru.978-5-7913-1143-6-2020-316-320 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Arvanitis, P., Krystalli, P. (2021). Digital Storytelling and Augmented Reality-Based Scenarios for Foreign Language Teaching. *Digital Pedagogies and the Transformation of Language Education. IGI Global*. Pp. 1-22, doi: 10.4018/978-1-7998-6745-6.ch001
41. Voitleva, N.A., Lozovskaya, R.I. (2024). Possibilities of Using Distance Learning for Students in Teaching Musical Disciplines. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya = Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*. No. 2 (338), pp. 53-59, doi: 10.53598/2410-3004-2024-2-338-53-59 (In Russ., abstract in Eng.).
42. Makarova, V.V., Sergeeva, M.G. (2024). Storytelling Techniques and Methods in Professional Training of Future Managers. *Kontsept = Concept*. No. 9, pp. 156-166, doi: 10.24412/2304-120X-2024-11144 (In Russ., abstract in Eng.).
43. Shirinkina, E.V. (2023). Storytelling Tools in Developing Educational Solutions in Pedagogical Design. *Gumanitarnye nauki = Humanities*. No. 1 (61), pp. 40-44. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_52285208_64615456.pdf (accessed: 18.11.2024). (In Russ.).

44. Ho Weatherly, K.I.C. (2024). Using Storytelling to Enrich Expressiveness Among Young String Players. *String Research Journal*. Article no.19484992241266542, doi: 10.1177/19484992241266542
45. Badak, B.A. (2021). Using Storytelling Technology in Teaching Mathematical Analysis. *THEORIA: pedagogika, ekonomika, pravo = THEORIA: Pedagogy, Economics, Law*. No. 4 (5), pp. 87-93, doi: 10.51635/27129926_2021_4_87 (In Russ.).
46. Zabelina S.B., Sereda T.Yu. (2020). Storytelling as an Effective Technique of Didactic Communication in Mathematics Lessons. *Moskovskii pedagogicheskii zhurnal = Moscow Pedagogical Journal*. No. 4, pp. 30-37, doi: 10.18384/2310-7219-2020-4-30-37 (In Russ., abstract in Eng.).
47. Afkar, M., Jebreilzadeh, M., Gavagsaz-Ghoachani, R., Phattanasak, M. (2019). A Teaching Method Based on Storytelling of a Student Social Activity in Renewable Energy Education. *2019 6th International Conference on Technical Education (ICTechEd6)*. Pp. 1-6, doi: 10.1109/IC-TechEd6.2019.8790890
48. Caratozzolo, P., Alvarez-Delgado, A., Hosseini, S. (2020). Perspectives on the Use of Serious-Storytelling for Creative Thinking Awareness in Engineering. *2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*. IEEE. Pp. 1-9, doi: 10.1109/FIE44824.2020.9273994
49. Gholami, A., Gavagsaz-Ghoachani, R., Phattanasak, M. (2022). Storytelling-Based Teaching and Evaluation Method Through Visualization in Engineering Topics. *2022 Research, Invention, and Innovation Congress: Innovative Electricals and Electronics (RI2C)*. IEEE. Pp. 310-313, doi: 10.1109/RI2C56397.2022.9910333
50. Afkar, M., Gholami, A., Gavagsaz-Ghoachani, R., Phattanasak, M., Pierfederici, S. (2024). Sustainable Education for Sustainable Future: Art of storytelling for Enhancing Creativity, Knowledge Retention on the acme of successful education. *IEEE Access*. Vol. 12, pp. 101782-101796, doi: 10.1109/access.2024.3432030
51. Chiou, Y.M., Barnes, T., Jelenewicz, S.M., Mouza, C., Shen, C.C. (2021). Teacher Views on Storytelling-Based Cybersecurity Education with Social Robots. *Proceedings of the 20th Annual ACM Interaction Design and Children Conference*. Pp. 508-512, doi: 10.1145/3459990.3465199
52. Citro, T., Palmieri, G., Pellegrino, M.A. (2024). Digital Tools, Approaches and Assessment for Cybersecurity Education via Storytelling: a Systematic Literature Review. *2nd International Workshop on Cyber Security Education for Industry and Academia (CSE4IA)*, Genoa, Italy. Vol. 3700, doi: 10.5281/zenodo.11126096
53. Rodríguez, C.L., García-Jim  , M., Cruz-Gonz  , C.(2021). Digital Storytelling in Education: A Systematic Review of the Literature. *Review of European Studies*. Vol. 13, no. 2, pp. 13-25, doi: 10.5539/res.v13n2p13
54. Gentile, J.S. (2023). The Hero's Journey: Creating a Theatre/Storytelling Performance Inspired by the Work of Joseph Campbell. *Research Methods in Performance Studies*. Routledge. Pp. 173-180, doi: 10.4324/9781351044790
55. Gouv  a, M.T.A., Santoro, F.M., Cappelli, C., Motta, C.L., Borges, M.R. (2019). Epos: The Hero's Journey in organizations through Group Storytelling. *2019 IEEE 23rd International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design (CSCWD)*. IEEE. Pp. 123-128, doi: 10.1109/CSCWD.2019.8791860

*The paper was submitted 21.11.2024
Accepted for publication 06.03.2025*

Образовательный опыт студентов в онлайн-магистратуре

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-138-164

Гриц Дарья Игоревна – магистр государственного и муниципального управления, директор по цифровизации образования МФТИ, руководитель Центра инноваций в образовании «Пуск» МФТИ, ORCID: 0000-0002-3585-9179, Researcher ID: ADG-4990-2022, grits.di@mipt.ru

Брудкова Анастасия Михайловна – магистр педагогических наук, аналитик Центра инноваций в образовании «Пуск» МФТИ, ORCID: 0009-0004-3093-3482, Researcher ID: KHX-2856-2024, brudkova.am@mipt.ru

Московский физико-технический институт (МФТИ), Москва, Россия

Адрес: 141701, Московская обл., г. Долгопрудный, Институтский переулок, д. 9

***Аннотация.** Авторы исследуют содержание понятия «образовательный опыт» в отношении онлайн-программ высшего образования через призму 3 моделей: инструкторской, потребительской и антропной. В первой части статьи приведён обзор предметного поля, основанный на моделях образовательного опыта, предложенных В.С. Ефимовым и А.В. Лаптевой, и подходах из недавнего международного систематического обзора. Обзор дополнен концепциями пользовательского опыта из области бизнеса и маркетинга, оказавших влияние на онлайн-образование. В результате обзора авторы предлагают концептуальную модель образовательного опыта и используют её для интерпретации эмпирических данных.*

Во второй части статьи изложены результаты тематического анализа полуструктурированных интервью с 17 студентами 3 программ онлайн-магистратуры МФТИ. В результате исследования авторы подтверждают, что модели образовательного опыта воспроизводятся в онлайн-среде, и приходят к выводу, что образовательный опыт как ядро образования мало зависит от того, в каком формате учится студент; предлагаются определения образовательного опыта, обобщающие полученные на практике результаты. В статье также обсуждается связь субъективной позиции студента и возможностей для персонализации образовательной программы.

Ключевые слова: образовательный опыт, онлайн-магистратура, персонализация высшего образования, субъектность студентов, высшее образование онлайн

Для цитирования: Гриц Д.И., Брудкова А.М. Образовательный опыт студентов в онлайн-магистратуре // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 3. С. 138–164. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-138-164

Students' Educational Experiences in Online Master's Degree Programs

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-138-164

Daria I. Grits – Master of Public and Municipal Governance, Director for Digitalization of Education at MIPT, Head of Center for Innovations in Education ‘Pusk’ at MIPT, ORCID: 0000-0002-3585-9179, Researcher ID: ADG-4990-2022, grits.di@mipt.ru

Anastasia M. Brudkova – Master of Pedagogical Sciences, Analyst, Center for Innovations in Education ‘Pusk’ at MIPT, ORCID: 0009-0004-3093-3482, Researcher ID: KHX-2856-2024, brudkova.am@mipt.ru

Moscow Institute of Physics and Technology (MIPT), Moscow, Russian Federation

Address: 9, Institutskiy lane, Moscow region, Dolgoprudny, 141701, Russian Federation

Abstract. The concept of the “educational experience” of online master’s degree students is explored through the lens of three models: instructor-centered, consumer-centered, and anthropic. The first part of the article provides a scoping review of the subject grounded in models of educational experience proposed by V.S. Efimov and A.V. Lapteva, alongside approaches identified in a recent international systematic review. The overview is further enriched by concepts of user experience from the fields of business and marketing, which have influenced the development online education. Based on this review, the authors propose a conceptual model of educational experience and apply it to the interpretation of empirical data.

The second part of the article outlines the findings from a thematic analysis of semi-structured interviews conducted with 17 students from 3 online master’s programs at Moscow Institute of Physics and Technology (MIPT). The study confirms that the models of educational experience persist within the online environment and leads to the conclusion that the educational experience, as the core element of education, is largely independent of the format through which the student engages with the learning process. The authors propose definitions of educational experience that synthesize the practical outcomes observed. The article also discusses the relationship between the student’s subject position and the opportunities for the personalization of the educational program.

Keywords: educational experience, online master’s degree, customized higher education, students’ agency, online higher education

Cite as: Grits, D.I., Brudkova, A.M. (2025). Students’ Educational Experiences in Online Master’s Degree Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 3, pp. 138-164, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-138-164 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

До пандемии онлайн-программы высшего образования развивались постепенно¹, но

с 2020 года, после периода массового перехода на дистанционное обучение², число онлайн-магистратур стремительно вырастает

¹ 2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition. EDUCAUSE Review. URL: <https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> (дата обращения: 12.12.2024).

² The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review. 2020. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (дата обращения: 15.12.2024).

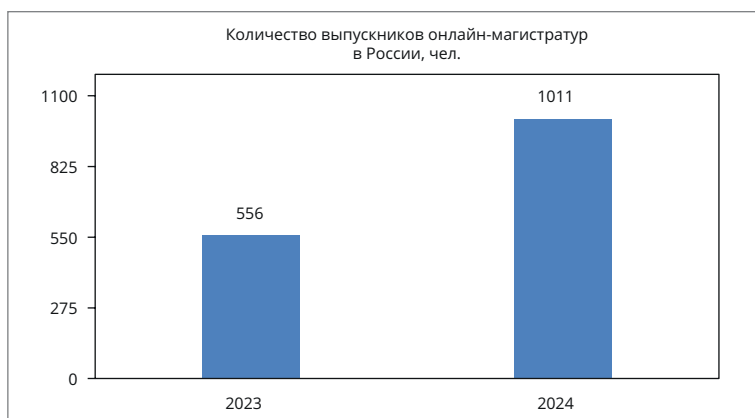


Рис. 1. Количество выпускников онлайн-магистратур в России, чел.

Fig. 1. Number of graduates of online master's programs in Russia

как в России, так и в мире; в основном они посвящены информационным технологиям (ИТ).

Растёт не только число университетских онлайн-программ, но и доля студентов, выбирающих такой формат. Так, в США за последние 25 лет постепенно выравнивается пропорция между студентами на офлайн-, гибридных и онлайн-программах [1]. В России также увеличивается количество студентов онлайн-образования [2]: так, в 2024 году количество выпускников онлайн-магистратуры удвоилось в сравнении с предыдущим годом (1011 в 2024 против 556 студентов в 2023)³ (Рис. 1).

Несмотря на тенденцию к росту, по состоянию на 2023 год доля онлайн-программ всё ещё составляет лишь 1% от общего числа российских магистратур [3]. Это позволяет ожидать активного развития формата в дальнейшем и придаёт актуальности изучению онлайн-магистратуры и её особенностей.

Итак, число онлайн-программ растёт, одни форматы взаимодействия замещают другие, но как это влияет на содержание образования? Что представляет собой образовательный опыт студентов, когда они учатся в онлайн-среде, от чего этот опыт зависит?

Считается, что понятие «образовательный опыт» появилось в 1992 году [4], а к началу 2020-х прочно вошло в дискурс образовательной политики и стало одним из основных в зарубежных стратегических документах, посвящённых качеству образования и конкурентоспособности университетов [5–7]. При этом изучение образовательного опыта в онлайн-магистратуре осложнено несколькими обстоятельствами:

1. Несмотря на распространённость, понятие всё ещё не имеет конвенциональной трактовки и представлено спектром подходов к определению. Часто оно вводится опосредованно – как *нечто*, что необходимо принимать во внимание и улучшать, чтобы развивать систему образования [8]. Исследователи отмечают, что отсутствие рабочего понятия – будь то прямое определение или система концептуализаций – не позволяет исследовать данный конструкт комплексно [9];

2. Существующие концепции в основном осмысляют традиционное обучение студентов в офлайн-пространстве. Образование, полностью организованное в онлайн-среде, остаётся за периметром изучения, а вместе с тем, как показано выше, в университетах по всему миру с каждым годом появляется всё

³ Статистика выпускников онлайн-программ высшего образования 2024 года. URL: <https://сово.рф/graduate-statistics> (дата обращения: 15.12.2024).

больше онлайн-программ, особенно на уровне магистратуры [10].

Добавим, что в свете тенденций к повышению студентоцентричности и персонализации в образовании [11], необходимо уделить внимание тому, как сами студенты понимают «образовательный опыт» и формирующие его элементы. Эмпирически подтверждено, что отношение студентов к образовательному процессу влияет как на академические результаты, так и на общие впечатления от программы [12–14], а сближение представлений организаторов программ и представлений студентов положительно влияет на образовательные результаты [15].

В связи с этим *цель* исследования – понять, что такое образовательный опыт в онлайн-магистратуре с точки зрения студентов и какую роль они отводят себе в формировании этого опыта.

Для этого мы ставим в работе следующие *исследовательские вопросы*:

1. Как студенты понимают «образовательный опыт» в контексте онлайн-магистратуры?

2. Как отношение студентов к обучению онлайн связано с их образовательным опытом?

В данной статье мы стремимся проанализировать, как модели образовательного опыта, выделенные В.С. Ефимовым и А.В. Лаптевой без учёта онлайн-среды [16], соотносятся с тем, как студенты онлайн-магистратур рассуждают о своём опыте. Мы дополняем понимание предложенных моделей с помощью представления их через два ключевых параметра: развитие персонализации и поддержку студенческой субъектности.

Оба этих параметра, на наш взгляд, являются критически важными для концептуализации образовательного опыта в онлайн-среде, поскольку создают общее пространство, в котором размещены модели опыта и представлены связи между ними. В свою очередь, это даёт управленцам в сфере высшего образования понимание того, каким образом влиять на развитие образовательной среды,

подходящей для становления антропной модели опыта в университете с учётом контекста онлайн-обучения. Таким образом, основная гипотеза нашего исследования состоит в том, что степень персонализации программы и отношение к субъектной позиции студента оказывают непосредственное влияние на получаемый образовательный опыт, в т. ч. в онлайн-среде.

Подходы к пониманию образовательного опыта

Концепции и операционализации образовательного опыта разнородны, поэтому теоретические основания исследования представлены в виде обзора предметного поля. Обзор базируется на 3 моделях образовательного опыта, предложенных В.С. Ефимовым и А.В. Лаптевой [16], дополненных 7 подходами из недавнего международного систематического обзора [5]. Кроме того, включены концепции пользовательского опыта из области бизнеса и маркетинга [17], которые заметно повлияли на образовательные практики последних десятилетий, особенно в сфере онлайн-обучения [18; 19].

В своём последнем исследовании В.С. Ефимов и А.В. Лаптева рассматривают образовательный опыт через призму трёх ключевых моделей: инструкторской, консьюмеристской (потребительской) и антропной [16]. В каждой из них образовательный опыт схематично представлен с учётом позиционности студента, преподавателя, администрации университета, связей между ними. Ниже приведено описание данных моделей; каждая из них сопоставлена с концепциями, обнаруженными в международном систематическом обзоре и других релевантных работах.

Поясним отдельно, почему мы не применили результаты систематического обзора непосредственно в качестве теоретической рамки исследования. Действительно, в своей работе Н. Матус и др. [5] отобрали и проанализировали 65 источников из 5 международных баз данных (*Scopus*, *Web of Science*,

Science Direct, IEEE Xplore, ACM Digital Library). Все они были посвящены образовательному опыту (*student experience*) и написаны за период 2011–2021 гг. В результате был сформирован перечень подходов к пониманию образовательного опыта:

1. Академический (*Academic approach*)
2. Путь студента (*Student Journey*)
3. Социологический (*Sociological approach*)
4. Холистический (*Holistic approach*)
5. Пользовательский (*Customer approach*)
6. Рыночная логика (*Market Logic*)
7. Качество высшего образования (*Higher Education Quality*).

Несмотря на тщательный и всесторонний анализ, обзор не содержит чётких критериев, позволяющих отнести ту или иную концепцию к конкретному подходу. Это делает затруднительным использование предложенной системы обобщений на практике, так как неясны основания для классификации различных концепций. Для повышения практической ценности исследования необходимо более чётко сформулировать принципы отбора и систематизации материала, чтобы обеспечить прозрачность методологии и облегчить интерпретацию результатов.

Именно поэтому в данной работе в качестве теоретической рамки мы будем использовать концептуальную модель, полученную из обзора предметного поля в целом.

I. Образовательный опыт согласно инструкторской модели

Инструкторская модель описывает ситуацию массового индустриального образования. Студент в этом подходе – *объект* воздействия, который следует подготовленным для него инструкциям и не ставит под сомнение предложенные виды деятельности.

Ключевой чертой этой модели является *стандартизация* учебных планов. Инструкторская модель выстроена вокруг образовательных результатов, *качества* обучения, соответствия нормам и правилам, параметрам международных рейтингов.

Понятие «качество» в целом часто используется в исследованиях образователь-

ного опыта как центральный элемент [20; 21], в таких случаях оцениваются в первую очередь учебные материалы и методики преподавания. Это несложно проследить на примере инструментов типа опросника «Опыт прохождения курса» (*CEQ, Course Experience Questionnaire*) [22], который был адаптирован с оценки учебного курса на уровень целой программы. При этом студенты оценивают в качестве элементов опыта такие параметры как: качество преподавания, цели и стандарты, учебная нагрузка, методы оценки и учебные навыки, что совпадает с параметрами, значимыми в инструкторской модели образовательного опыта.

Таким образом, мы можем проследить связь данной модели с концепциями академического подхода к управлению образовательным опытом и «качества высшего образования» [23; 24], приведёнными в систематическом обзоре 2021 года. В них фокус также направлен на достижение академического превосходства, повышение позиции университета в международных рейтингах и соответствие общепринятым стандартам.

Среди *ограничений* инструкторской модели – последствия пассивной, объектной позиции студента. Неспособность или нежелание принимать решения о своём образовательном маршруте сказывается на способности управлять своей профессиональной траекторией в дальнейшем в ситуации рыночной экономики, когда трудоустройство и карьера требуют от человека проактивного поведения. При этом отметим, что характеристика студентов в данной модели (пассивность, отсутствие проактивного отношения к своему личностному и профессиональному развитию) – это качества, приписываемые обучающимся с позиции организаторов образовательной программы и преподавателей в инструкторской модели, а не имманентное свойство данных студентов.

II. Образовательный опыт согласно потребительской модели

Сегодня университеты всё больше ориентированы на рынок и руководствуются

рыночными принципами, поэтому многие из них стремятся уделять внимание тому, насколько студенты довольны своим обучением [25]. В потребительской модели студент воспринимается уже не как объект воздействия, а как *субъект-заказчик*: университет создаёт образовательную программу в ответ на запрос целевой аудитории и стремится добиться высокого уровня удовлетворённости своей услугой.

В потребительской модели успех программы определяется тем, насколько удаётся *соответствовать ожиданиям большинства студентов* и быстро реагировать на их обратную связь. Ориентация на *удовлетворённость* студентов стала стандартной практикой: студентов просят высказать своё мнение об учебных программах, преподавателях, удобстве использования университетских ресурсов, а также о широком спектре событий, составляющих «академическую жизнь» [23].

Одним из наиболее часто используемых инструментов для оценки программ высшего образования стал опросник *SERVQUAL* (от англ. “Service Quality”), пришедший из бизнес-среды [5]. Этот инструмент отсылает к широко применяемой практике оценивания конкретных элементов опыта потребителя (*customer experience*) и фокусируется в первую очередь на удовлетворении запросов студентов и стремлении максимально оправдать их ожидания от образовательных услуг [26].

Описанные в систематическом обзоре концепция «рыночной логики» [27] и пользовательский подход [28] близки к потребительской модели, предложенной В.С. Ефимовым и А.В. Лаптевой. Как и в изучении опыта пользователей услуги, подобные подходы ориентированы на бизнес-показатели, определяющие коммерческий успех дела: *удовлетворённость (satisfaction rate)*, *готовность рекомендовать (net promoter score, NPS)*, *процент оттока или доходимость до конца обучения (churn rate, retention rate)* и др. [29].

Общие для этих подходов *ограничения*:

1. В стремлении к клиентоориентированности университет может значительно потерять в уровне своих образовательных программ, например, снижая порог требований при поступлении;

2. Рассматривать студента как квалифицированного заказчика проблематично, поскольку зачастую у студента нет компетенции для оценки профессиональных знаний и навыков преподавателей или целесообразности тех или иных сторон учебного процесса.

III. Образовательный опыт согласно антропной модели

Прежде чем предложить данную авторскую модель образовательного опыта, В.С. Ефимов и А.В. Лаптева упоминают о нескольких моделях, чьи характеристики ложатся в её основу. Первая из них – модель со-производства, которая предполагает тесное сотрудничество между университетом и студентом, направленное на совместную генерацию знаний. В такой модели студент является не просто получателем образовательной услуги, а полноправным участником образовательного процесса, имеющим возможность влиять на него. Авторы также упоминают о модели трансформирующего обучения взрослых, которое способно значительно изменить представления и убеждения человека о каком-либо явлении. Ключевым результатом модели становится формирование иного типа мировоззрения [16].

Свою авторскую модель В.С. Ефимов и А.В. Лаптева назвали антропной, поместив в центр развитие человека как индивидуума. В ней образовательный опыт охарактеризован как «процесс, который инициирует глубокий структурный сдвиг в предпосылках мышления, чувств и действий; это сдвиг сознания, который резко и навсегда меняет образ жизни человека в мире» [16, с. 36]. Ключевую роль в этом процессе играет сам студент, который становится не просто центром – при формировании среды к нему относятся как к действующему субъекту образования.

Эта модель близка к психологическому подходу, фокус которого направлен на личностную *трансформацию* студента. Так, в своём исследовании Н.А. Лызь, Е.В. Голубева, О.Н. Истратова связывают психологические факторы (саморегуляция, вовлечённость, воспринимаемая автономия) как с успеваемостью, так и с *благополучием* студента [9]. Также можно заметить сходство между антропной моделью и холистическим, социологическим подходами и концепцией студенческого пути, описанными в систематическом обзоре.

Холистический подход предполагает, что на студента оказывают влияние множество неакадемических факторов, которые также необходимо принимать во внимание при оценке опыта [8; 15]. Исследователи, придерживающиеся холистического подхода, считают главной задачей университета создание среды, в которой каждый студент сможет сформировать новые представления о мире и самом себе [27].

Другим примером схожего понимания образовательного опыта является концепция «студенческого пути» как полного цикла взаимодействия студента с университетом – от подачи заявления на поступление до устройства на работу после выпуска [30].

В этих двух подходах предполагается, что между студентом и образовательной организацией формируется особая связь, укрепляющая чувство «принадлежности» и способствующая построению новой идентичности студента [31–33].

Заметим, однако, что концепция «студенческого пути» и холистический подход уделяют внимание неакадемическим факторам, внешним по отношению к университетской среде. В противоположность этому социологический подход выводит на первый план индивидуального студента и его/её социальные практики [8]. Исследователи ставят под сомнение «образовательный опыт» как аналитическую обобщённую категорию, некий «нормативный образовательный опыт» абстрактного студента, когда в расчёт не

принимаются такие факторы, как страна происхождения, гендер, этническая принадлежность и т. д. [34]. При попытке «нормализовать» образовательный опыт используется неверная предпосылка о том, что люди, места и социальные практики имеют универсальные характеристики [8].

Д. Сабри идёт в этой логике дальше и утверждает, что само понятие «образовательный опыт» лишает студентов агентности из-за попытки представить их как целостный объект исследования [35]. Вместо попыток объединить все аспекты образовательного опыта в единое понятие, исследователи, работающие в социологическом подходе, предлагают изучать различные практики, связанные со студенческой жизнью, и интерпретировать их значение в контексте всей учёбы в университете [36].

Антропная модель и близкие к ней подходы сосредоточены вокруг личной истории студента, его рефлексии и трансформации [16; 32]. Такой подход к образовательному опыту подразумевает 2 отличия от предыдущих моделей:

1. Образовательный опыт перестаёт быть открыткой, картинкой, на которую студент смотрит со стороны. В антропной модели студент помещает себя внутрь образовательного опыта, конструирует его. Студент воспринимается как субъект образования, а *субъектность* как категория, таким образом, становится определяющей для образовательного опыта в антропной модели.

2. Как следствие образовательный опыт становится *персонализированным* по определению. Как уникален каждый студент, так уникален и каждый образовательный опыт.

Среди *ограничений* авторы указывают то, что для реализации в университете антропной модели требуется большое количество ресурсов, направленных на организацию среды, создающей возможности для личностного развития каждого студента, а студенту необходим развитый навык реф-

лекции, чего другие модели и подходы не требуют [16].

Для целей данного исследования под «субъектностью» мы будем понимать «способность индивида самостоятельно, осознанно и целенаправленно менять себя и мир вокруг», что сближает это понятие с понятием «агентность» [37–39]. Персонализированным мы будем называть образование, которое адаптируется под особенности личностной структуры и ситуацию студента. В среде, которая полностью персонализирована, цели и содержание обучения, а также метод и темп обучения могут меняться (таким образом, персонализация включает в себя дифференциацию и индивидуализацию) [40].

Образовательный опыт в онлайн-среде

Перенос учебного процесса в онлайн-среду влияет на понимание образовательного опыта и его составляющих. Так, очевидно, что в онлайн-среде у студентов нет общих физических пространств и предметов для обучения, вместо них появляются элементы цифровой инфраструктуры [41]: LMS-системы, электронные календари, приложения для коммуникации с администрацией, преподавателями и однокурсниками, облачные сервисы для совместной работы, доступа к вычислительным ресурсам и пр.

Г. Удо и др. отразили эту специфику, заменив в инструменте оценки образовательного опыта *SERVQUAL* компонент «материальные объекты» (физические объекты и ресурсы для обучения) на компонент «содержание веб-сайта, предоставляющего доступ к учебным материалам» (аудио-, видео- и графические элементы, а также полезность, точность и качество информации, размещённой на сайте). Полученные ими результаты свидетельствуют о том, что этот компонент оказывает наибольшее влияние на удовлет-

ворённость программой – ключевую метрику опыта в потребительской модели [18].

Вместе с физической средой подвергается изменениям и социальное взаимодействие. Исследователи и практики отмечают, что необходимо уделять особое внимание установлению контакта между студентами, а также между студентами и преподавателями в онлайн-среде, т. к. атмосфера доверия влияет на освоение материалов программы [42; 43].

При изучении образовательного опыта в онлайн-магистратуре нам необходимо учитывать то, что как минимум *взаимодействие между людьми и взаимодействие с физической средой будут принимать другие формы*.

Уловить эти особенности образовательного опыта онлайн призван популярный фреймворк «Сообщества исследователей» (*Community of Inquiry, CoI*) [44]. В нём образовательный опыт трактуется как пересечение трёх элементов: преподаватели (*teaching presence*), когнитивная нагрузка (*cognitive presence*), социальное взаимодействие (*social presence*) в ситуации онлайн-обучения. Первоначально фреймворк относился к формату текстовой конференции в Интернете, затем – к обучению на массовых открытых онлайн-курсах (МООС).

Концептуально *CoI* восходит к конструктивизму Дж. Дьюи и потому наиболее близок к антропной модели образовательного опыта [45]. Однако если судить о теории по инструменту измерения – опроснику *CoI*⁴, то за время применения теории к возникающим учебным ситуациям, акценты сместились. С помощью опросника *CoI* сегодня анализируют в первую очередь опыт обучения на короткой программе (онлайн-курсе) в массовом формате. Вероятно, поэтому инструмент фокусируется на действиях преподавателя и на работе с учебными материалами [46–48], что делает фреймворк актуальным скорее в ситуации инструкторской модели.

⁴ The Community of Inquiry. URL: <https://www.thecommunityofinquiry.org/coisurvey> (дата обращения: 15.12.2024).

Так или иначе, образовательный опыт на онлайн-программах высшего образования пока не представлен отдельным рядом теорий, что обнаруживает перспективу для дальнейших исследований.

В завершение обзора отметим связь между понятием «опыт» и развитием онлайн-сектора экономики в целом. В конце XX в. Б. Пайн и Дж. Гилмор впервые связали переход к термину «опыт» с типом экономики, требующей большей персонализации (*customization*) массовых услуг. Их логика такова: массовая персонализация товаров превращает их продажу в предоставление услуг, а *массовая персонализация услуги превращает её предоставление в опыт* [49].

Тогда переход от «образовательной услуги» к «образовательному опыту» в сфере *EdTech*, а следом за ней в университетской среде может быть связан с желанием организаторов таких программ отвечать тенденциям и за счёт этого стать более конкурентоспособными. В свою очередь, ключевым фактором, определяющим возможность такого перехода в образовании не только номинально, но и фактически, будет способность создавать действительно персонализированные программы массово.

Описание выборки участников исследования

Участниками интервью стали студенты 2-го курса 3 программ онлайн-магистратуры МФТИ, реализуемых совместно с *EdTech*-партнёром (*Skillfactory*): «Науки о данных», «Управление цифровым продуктом», «Прикладной анализ данных в медицинской сфере». Все программы относятся к ИТ-сфере, реализуются полностью онлайн, включая вступительные экзамены, все формы аттестации, защиту выпускной квалификационной работы. На этих программах отсутствуют бюджетные места, поэтому все студенты обучаются на платной основе.

Выборка студентов для проведения интервью составлялась таким образом, чтобы учесть представления максимально

разных людей [50]. Для этого принимались во внимание следующие характеристики участников:

- пол и возраст;
- общий стаж работы;
- сфера деятельности и предшествующее образование (бэкграунд);
- цель поступления в магистратуру;
- академический статус (действующий студент, в академическом отпуске, отчислен по неуспеваемости);
- оценка своего образовательного опыта студентом (представлен диапазон от 5 до 10 по 10-балльной шкале).

Первая волна интервью была проведена со студентами, которые сами откликнулись на предложение принять участие в исследовании, далее – по принципу снежного кома. Вторая волна интервью была проведена с использованием стратегии дополнительного покрытия: мы приглашали к интервью студентов, отличающихся по описанным выше параметрам от уже сформированного пула, до достижения насыщения.

Интервью проводились в период с 26 августа по 3 сентября 2024 года, в онлайн-формате с помощью ВКС-сервиса Контур.Толк, велась видеозапись. Было получено информированное согласие на использование материалов в научной публикации. Продолжительность интервью составила от 30 до 80 минут. Всего было проведено 17 интервью. В *приложении 1* представлена таблица с информацией о респондентах.

Процедура проведения интервью

Для обработки полученных данных в этом исследовании использовался метод тематического анализа текста, который предлагает гибкий, но структурированный способ для выявления, интерпретации и описания закономерностей в полученном материале и не ограничивается какой-либо конкретной теоретической основой [51]. Анализируя качественные данные, исследователи могут понять, как теоретические концепции (в нашем случае – образователь-

Таблица 1

Сопоставление подходов к образовательному опыту

Table 1

Comparison of the approaches to student experience

№	Модели опыта Ефимова-Лаптевой	Подходы к пониманию образовательного опыта	Метрики
1	Инструкторская модель	Академический подход Качество высшего образования	Качество как достижение образовательных результатов, качество как соответствие стандартам, качество как место в рейтингах
2	Потребительская модель	Рыночная логика Пользовательский подход	Удовлетворённость (<i>satisfaction rate</i>), готовность рекомендовать (<i>NPS</i>), доходимость до конца обучения (<i>retention rate</i>)
3	Модель со-производства	Социологический подход Холистический подход Путь студента	Уровень благополучия студентов, достижение студентом целей в рамках программы и за её пределами
4	Модель трансформирующего обучения		
5	Антропная модель		

ный опыт) проявляются в реальном описании студентами своих личных историй, ожиданий и представлений.

Для сбора данных было использовано полуструктурированное интервью с двумя блоками вопросов, направленных на прояснение:

1) *содержания понятия «образовательный опыт»*: как студент понимает этот термин, как он/она его оценивают (какие выделяет компоненты, какие применяет инструменты оценки, критерии);

2) *представлений о собственной роли и роли внешних факторов в формировании опыта*: какие факторы определяют образовательный опыт, в чём опыт разных студентов схож или различен, и с чем студент это связывает.

Рамкой для составления гайда интервью со студентами онлайн-магистратур послужила *таблица 1*. При проведении интервью студентам не предлагалось никакого заранее очерченного определения образовательного опыта и его характеристик, даже если студенты просили об этом.

Анализ интервью

При проведении анализа были соблюдены ключевые принципы организации качественного исследования. Валидация данных происходила на всех этапах сбора разными участниками рабочей группы исследования:

1) перед началом интервью были введены темы, которые использовались в качестве отправной точки для анализа высказываний;

2) каждому участнику интервью присваивался код, который был занесён в таблицу;

3) транскрибация видеозаписей интервью проводилась с помощью сервиса *Transkriptor* на основе технологий искусственного интеллекта, затем тексты были проверены вручную на корректность расшифровки;

4) была проведена ручная разметка текста согласно выделенным темам с присвоением цветовых кодов (*Табл. 2*); при этом на протяжении всего процесса сравнивались различные сегменты данных и коды, чтобы выявить закономерности или несоответствия;

5) если в интервью было обнаружено высказывание, важное для анализа темы, ему присваивался дополнительный цветовой код, т. е. присвоение кодов проходило в несколько итераций;

6) высказывания с указанием кода и респондента далее были соотнесены с пятью моделями образовательного опыта. Таким образом, на интеллект-карте *Miro* каждое высказывание было отнесено к одной или нескольким существующим моделям (согласно *таблице 1*), либо отнесено к группе «новая модель».

Таблица 2

Темы для кодирования данных

Table 2

Themes for data coding

№	Темы
1	Представления о содержании понятия «образовательный опыт»
2	Критерии оценки опыта
3	Компоненты/элементы опыта
4	Факторы, определяющие опыт / влияющие на опыт
5	Представление о собственной роли в формировании опыта

Ограничения подхода

Важно отметить ограничения данного исследования.

Во-первых, все респонденты учатся в одном университете на программах, близких по профилю. Это потенциально снижает репрезентативность выборки, но с другой стороны позволяет нам получить сопоставимые свидетельства, поскольку все студенты находятся в схожих условиях и в интервью говорят про одни и те же программы, сервисы, преподавателей.

Во-вторых, интервьюер – представитель администрации университета. В связи с этим студенты могут высказывать социально желаемые суждения. Социальную желательность трудно нивелировать и даже точно оценить её эффект, но в данном случае мы не касались в интервью глубоко личных вопросов, не настаивали на обсуждении чувствительной информации. Кроме того, онлайн-формат вероятно снижал уровень стресса от встречи с представителем администрации.

В-третьих, данное исследование относится к проведённым с помощью качественных методов на небольшой выборке, что ограничивает возможности проверки результатов анализа инструментами статистики. Здесь заметим, что когда мы изучаем новую тему или применяем новую концептуальную рамку, зачастую необходимо начать с качественного исследования, чтобы очертить общее поле, уточнить понятия, первично выявить паттерны, а затем переходить к количественным исследованиям.

Что касается репрезентативности выборки относительно генеральной совокупности магистрантов в России, то несмотря на то, что МФТИ – небольшой и селективный университет, формат онлайн-магистратуры позволяет привлечь разных с точки зрения возраста, географии, уровня подготовки, профессионального опыта, карьерных целей студентов, что мы также учли при формировании пула респондентов. В связи с этим представленную выборку мы считаем адекватной для данного исследования.

Результаты

I. Что значит понятие «образовательный опыт» для студентов в контексте онлайн-магистратуры?

В своей статье В.С. Ефимов и А.В. Лаптева создали модели, концептуализирующие образовательный опыт студентов [16], но не учитывающие специфику онлайн-формата. В нашем исследовании удалось найти подтверждение тому, что представленные модели опыта воспроизводятся в контексте онлайн-магистратуры. На наш взгляд, этот результат обогащает понимание моделей и подтверждает валидность их использования независимо от формата программы. Именно поэтому в этом разделе мы используем описанные выше модели в качестве рамки для представления полученных данных. Высказывания, соотносимые с моделями со-производства и трансформирующего обучения, мы отнесли к антропной модели, поскольку нам не удалось выявить между ними

принципиальных различий, требуемых для подобного сравнения.

Инструкторская модель образовательного опыта

Для части студентов образовательный опыт синонимичен непосредственно процессу обучения: учебным форматам, методике преподавания, соотношению теории и практики. Ключевой критерий в такой системе представлений – это «качество», которое понимается как соответствие программы неким «стандартам».

В ответ на просьбу оценить свой образовательный опыт студенты этой группы обращаются к конкретным воспоминаниям о том, как проходили занятия и другие учебные мероприятия, как шла подготовка выпускной квалификационной работы, а также делятся своими представлениями о том, как подобные процессы должны быть организованы.

«Из чего состоит образовательный опыт? У меня как будто два вектора развития мысли. Это речь идёт о том, что этот образовательный опыт состоит из вебинаров, семинаров, домашних заданий, обучающей платформы, взаимодействия с преподавателями и чего-то такого. Или речь о том, что образовательный процесс состоит из моей самостоятельной работы и плюс какой-то поддержки со стороны того, кто мне это образование даёт» (респондент № 14).

«Хороший образовательный опыт – это когда есть много практики. Когда есть теория, и когда реально люди, учителя на практических семинарах там всё объясняют, как это всё работает, показывают примеры, отвечают на вопросы, и потом просто идёт много практики. Разные практики, комплексные практики. Вот для меня это важно» (респондент № 10).

Такой элемент инструкторской модели как качество в значении «соответствие стандартам» особенно заметен, когда студент испытывает недовольство и низко оценивает свой образовательный опыт.

«Почему я поставил пятёрку [из 10]? Потому что, на мой взгляд, образование, которое я получаю онлайн, оно слишком упрощено относительно стандарта физической программы. Вот, и я недополучаю тех базовых знаний, которые хотелось бы, а скорее получаю знания поверхностные, если так можно выразиться, что немножко грустно» (респондент № 15).

«...мы были предоставлены, по сути, сами себе. Идите, делайте, что хотите. Вот эту мелочь сделайте и идите. Сами там ищите, что вам надо. На мой взгляд, в этом плане программа должна быть более комплексной, более всеобъемлющей и, в первую очередь, отвечающей самым передовым стандартам» (респондент № 9).

Таким образом, студенты, для которых значимую роль играют методика обучения и образовательные форматы, приравнивают свой образовательный опыт к этим элементам учебного процесса. Для таких студентов также важно соответствие программы неким каноническим нормам и стандартам, что позволяет сделать вывод о наличии представлений, относящихся к инструкторской модели образовательного опыта. Для данной модели зафиксируем понимание образовательного опыта как «методик и форматов обучения».

Отметим, что у части респондентов встречались трактовки и представления, относящиеся и к потребительской модели образовательного опыта, о чём речь пойдёт далее.

Потребительская модель образовательного опыта

Для части студентов вопрос об образовательном опыте в первую очередь относился к оценке их уровня комфорта и удовлетворённости материалами, сервисами и услугами, которые они оплатили, поступив в онлайн-магистратуру.

«Я бы на 100% удовлетворилась, если бы те дисциплины, которые были на хорошем уровне прочитаны, если бы все в таком виде были прочитаны. То есть в моём понимании такая стоимость обучения плюс наши вло-

женное время, мы должны получать другого уровня на самом деле продукты, грубо говоря» (респондент № 13).

Потребительская модель образовательного опыта наиболее выразительно представлена с точки зрения языка: респонденты называют программу услугой или продуктом, преподавателей и организаторов – персоналом, указывают на важность собственного удобства и необходимость адаптировать программу и условия в ответ на обратную связь.

«Отзыв должны давать те, кому эта [образовательная] услуга непосредственно оказывается. То есть обучающиеся должны давать обратную связь по поводу того, что их устраивает, не устраивает. Устраивает не в том плане, что нравится, не нравится, а именно, по существу, должны обязательно давать отзыв со всеми аргументами. И, соответственно, персонал также должен прислушиваться к этим отзывам и отзывы по существу принимать к сведению» (респондент № 6).

Студенты – носители представлений потребительской модели для оценки образовательного опыта оперируют уже не категориями стандартов или качества; для них ключевой критерий это соответствие опыта взаимодействия с научными руководителями, преподавателями, организаторами программы, а также цифровой средой – их ожиданиям.

«Это, наверное, удобство платформы, коммуникации и, в целом, удобство, комфорт обучения. [...] Я думаю, что всё-таки от образовательной программы, тем более от такого вуза, как [МФТИ], и будут высокие ожидания, потому что иначе мы бы выбрали другой вуз. И именно поэтому мы сюда с высокими ожиданиями пришли» (респондент № 14).

«Я как бы оцениваю, с одной стороны, насколько удаётся там добиться своих обозначенных целей, оцениваю уровень преподавания, соответствует ли он моим ожиданиям, уровень знаний у лекторов, получаю ли я новую информацию, насколько она глу-

бокая. Ну, какие-то организационные тоже моменты, наверное, играют свою роль на впечатлении» (респондент № 12).

Таким образом, на коммерческих онлайн-магистратурах образовательный опыт часто рассматривается студентами через призму личной удовлетворённости различными элементами образовательного процесса, через соответствие собственных ожиданий и реальности, а не соответствия образовательной программы формализованным стандартам. Для данной модели зафиксировем понимание образовательного опыта как *«удовлетворённости услугой»*.

Студенты – носители подобных представлений ожидают комфорта, который может быть обеспечен персонализацией «образовательной услуги» как минимум в форме адаптации аспектов учебного процесса, скорости реакции, удобства цифровых сервисов в ответ на их запросы.

Антропная модель образовательного опыта

В антропной модели студент – в центре, это субъект образования. Образовательный опыт как понятие связан, с одной стороны, с глубоким структурным сдвигом в мышлении человека, с трансформацией; с другой – с тотальностью, включением в категорию опыта всего, что происходит с человеком в связи с образовательной программой, с учётом уникальной личностной структуры и ситуации каждого человека.

В подобных представлениях понимание образовательного опыта родственно результатам рефлексии над происходящим в связи с программой.

«Опять же, если о моём личном опыте говорить, то это осознание того, что ты познал что-то новое. И вот это эмоционально даёт большой всплеск. Рефлексия, что ли, саморефлексия. То есть, когда сидишь после освоенного материала и его перерабатываешь, осмысливаешь» (респондент № 1).

Респонденты в явном виде не связывали вопрос об образовательном опыте с собственной трансформацией, однако тема

изменений проявлялась в контексте рассуждений о профессиональных достижениях.

«Точно могу сказать, что очень многие вещи, особенно там то, что нам давали с автоматизацией, оно мне прям помогает в текущей работе, которую я выполняю. То есть у меня эта галочка уже успешна. То есть то, что я вложила, оно окупается как минимум силой труда» (респондент № 7).

«Ну, и вам просто для понимания, как бы я там выступал на мероприятии, потом по итогу дали, сделали статью в “Коммерсанте” про наш проект, поэтому как бы это дало буст ещё инвестициям» (респондент № 5).

О том, что представления студентов близки к антропной модели образовательного опыта, свидетельствует фокус на расширении представления о себе и своих возможностях через проявление субъектности.

«[Имя академического директора] сказал, что как бы максимум, чему мы можем вас научить, это тому, чему вы научитесь [сами], и где будете принимать участие. То есть от вашей инициативы [многое зависит]: чем больше в кейсах вы принимаете участие, тем больше вы как бы ценности в себя и наберёте. Я с этой позицией согласен» (респондент № 16).

Для данной модели зафиксируем понимание образовательного опыта как «персональной и/или профессиональной трансформации». Более подробно тема субъектности будет освещена в связи с исследовательским вопросом № 2.

В качестве итога отметим, что все высказывания студентов относительно своего образовательного опыта в онлайн-магистратуре находят место как минимум в одной из теоретических моделей. Комментируя разные аспекты своего опыта, часть студентов высказывает суждения, относящиеся к различным моделям. Наличие таких смешанных форм поддерживает гипотезу о существовании других моделей образовательного опыта, отличных от заявленных трёх.

II. Как отношение студентов к обучению онлайн связано с их образовательным опытом?

Второй исследовательский вопрос данной работы связан с уровнем воспринимаемой субъектности студентов при оценивании своего образовательного опыта. Позиция, из которой студенты размышляют о своём образовательном опыте, определяет то, как они рассуждают о личной ответственности и роли образовательной организации во время процесса обучения.

Мы полагаем, что все ответы, касающиеся восприятия полученного опыта, могут быть распределены вдоль двух условных осей (Рис. 2):

1. Считает ли студент, что образовательный опыт у всех на программе одинаковый или у каждого свой? (Образовательный опыт – субъективная категория?)

2. Считает ли студент, что он/она может влиять на собственный образовательный опыт? (Студент – субъект по отношению к своему опыту?)

Воспринимаемая субъектность студентов, считающих образовательный опыт объективной категорией

Среди тех, кто полагает, что они не могут повлиять на свой образовательный опыт (низкая воспринимаемая субъектность), превалирует позиция, что опыт является одинаковым для всех, то есть заранее спроектированным и стандартизированным (образовательный опыт – объективная категория). Зачастую такие студенты полностью передают ответственность за свой образовательный опыт университету, поскольку считают, что именно образовательная организация отвечает за всё, что происходит со студентом на программе, что часто выражается в пассивной модальности высказывания.

«И вот я ушёл на каникулы на три месяца. И тоже на каникулы не дали просто какие-то задачки порешать. Так, чтобы кто-то мог дать обратную связь. Я бы, например, рад был порешать. Только потому,

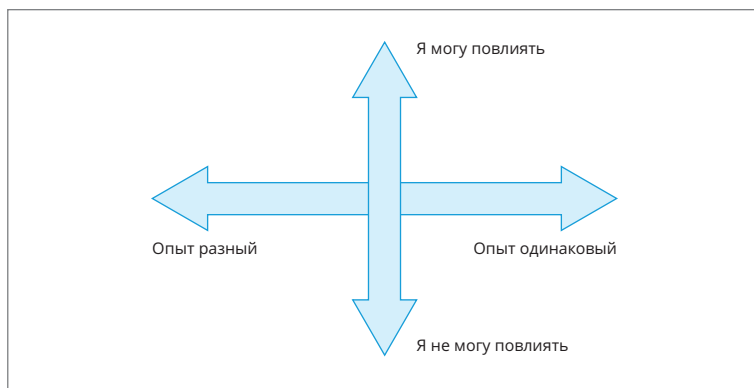


Рис. 2. Связь субъективности образовательного опыта и субъектности студента
Fig. 2. The relationship between the subjectivity of educational experience and student subjectivity

чтобы не забыть того, чему я был обучен». (респондент № 10).

Подобные высказывания подтверждают понимание, близкое к инструкторской модели: образовательный опыт воспринимается как форматы и методики обучения. Также по высказываниям некоторых студентов данной группы можно заключить, что они осознают существование альтернативного восприятия, и связывают это именно с позиционностью (отношением, проактивными действиями) студентов другой группы.

«Ну, опыт-то один, просто отношение к нему разное» (респондент № 3).

Воспринимаемая субъектность студентов, считающих образовательный опыт субъективной категорией

Другая часть студентов уверена, что опыт не является и не может быть одинаковым для всех (образовательный опыт – субъективная категория). Среди причин этого они называют:

- уникальный бэкграунд человека (профессиональный, образовательный, личный);
- первоначальное целеполагание, которое определяет уровень мотивации и проактивность во время прохождения программы;
- ожидания от программы.

При этом бэкграунд, целеполагание и мотивация чаще всего упоминаются вместе, как

дополняющие друг друга или взаимовлияющие категории.

«Соответственно тому, какие цели ты себе ставишь, ты получаешь соответствующие знания, соответствующий [образовательный] опыт. Те знания и опыт, которые ты получил, они могут корректировать твои цели – здесь всё взаимосвязано» (респондент № 6).

«Мне кажется, в какой-то степени да [образовательный опыт разных студентов различается], потому что я вижу, что очень многие одногруппники, кто пришёл менять профессию, им очень тяжело. У меня есть, мало того, что опыт в схожем контексте, у меня ещё есть настоящий промышленный опыт, который мне очень сильно помогает» (респондент № 7).

В подобной картине мира, вероятно, студенты в субъектной позиции чаще получают позитивный образовательный опыт, релевантный их целям.

«Тот, у кого уже есть опыт, он более, возможно, осознанно приходит получать образование, со знанием дела. То есть он уже чётко знает, какие ему знания и навыки нужны. Те знания и навыки, которые он получает – это как слот, который он уже вставляет в своё конкретное окошко среди своего бэкграунда» (респондент № 6).

«Требуется более высокий уровень самостоятельности, чем в бакалавриате. Ты

должен где-то чуть-чуть больше погрузиться, изучить источники, тебе дали наводку на лекции, ты дальше идёшь и копаешь вглубь самостоятельно. Тут тоже надо уметь, зависит от человека, конечно, многое. Правильно распределять свои усилия. То есть правильно оценивать свои возможности, когда ты идёшь» (респондент № 12).

И наконец, часть студентов полагают, что образовательный опыт субъективен, различен и зависит от первоначальных ожиданий студента. Так, по их мнению, разница в образовательном опыте напрямую связана с тем, как студенты видят своё обучение до его начала и насколько это затем совпадает с реальностью.

«Если человек считает, что ничего ему хорошего не дадут, сложно переломить. Но если он ожидает слишком многого, то тоже будет разочарование. Именно что, [программа должна] правильно сформировать ожидания и немного превзойти их» (респондент № 11).

Таким образом, среди студентов не прослеживается единого мнения, от кого или чего зависит их образовательный опыт в онлайн-среде. Также студенты разошлись в том, одинаковый или разный опыт они получают.

При этом те, кто полагает, что сам в первую очередь формирует свой образовательный опыт, связывают это влияние с собственными проактивными действиями и использованием дополнительных возможностей, предлагаемых университетом, в чём можно найти признаки развитой субъектной позиции.

В рамках ответов на поставленные исследовательские вопросы мы не обнаружили особенностей, специфических для онлайн-среды. В следующем разделе мы разберём, есть ли такая специфика на уровне исследования в целом.

Особенности образовательного опыта в онлайн-среде

В рамках данного исследования удалось найти подтверждение тому, что образовательный опыт в онлайн-программе высшего образования содержательно сопоставим с опытом, полученным в офлайн-среде.

Так, респондентов просили сравнить их образовательный опыт в онлайн-магистратуре с предыдущим опытом обучения офлайн (например, в бакалавриате). Часть студентов ответила, что различий в связи с офлайном нет – опыт обусловлен другими факторами.

«Скажем так, всё равно требуется и дополнительно работать с тем, что даётся на лекциях, но этого часто недостаточно в любом случае: учишься оффлайн или онлайн. Да, этого должно минимально хватить, но если хочется результатов, надо больше, скрести больше, копать глубже» (респондент № 11).

Часть студентов считает, что главная особенность в том, что необходимо взаимодействовать с цифровой средой или посредством этой среды, что создаёт дополнительные сложности и занимает время, но не меняет опыт кардинально.

«Я бы хотел в дороге смотреть лекции, читать материал. Я не могу этого сделать, потому что сайт не адаптирован под мобилку, нет мобильного приложения [как у] того же самого [Яндекс-]Практикума, у которого оно достаточно удобное. И это, ну, тоже такой весомый минус [к оценке образовательного опыта]» (респондент № 15).

«Многошовная коммуникация... Ну, то есть что-то в "Пачке"⁵ публикуется, что-то в Wiki размещается, что-то на почту присылается, что-то пишется там в личных сообщениях. Сейчас все идет как это, супер-апы, да, что у тебя всё в одном приложении, а мы как бы вроде учим про супер-апы, и при этом у нас вот так вот, лебедь, рак и щука» (респондент № 5).

С одной стороны, образовательный опыт как ядро образования устойчив к изменени-

⁵ Онлайн-сервис для рабочей коммуникации.

ям среды: формат взаимодействия с людьми и контентом меняется, суть остаётся. С другой стороны, указание на сложности работы в цифровой среде открывают дорогу для дальнейших вопросов, например: как эффективно и удобно организовать образовательный процесс в онлайн-среде и при этом не превратить студента в объект воздействия или потребителя услуги?

Выводы и дискуссия

Представленное выше исследование началось с вопросов о том, как выглядит образовательный опыт в онлайн-магистратуре глазами студентов и считают ли они, что могут на него влиять? Подведём итоги нашей работы.

Образовательный опыт глазами студентов

В обзоре предметного поля мы предположили, что разнообразные подходы к пониманию образовательного опыта можно представить схематично в виде трёх крупных групп – инструкторской, потребительской и антропной модели образовательного опыта. Мы также выделили два параметра (персонализация программы и степень субъектности), с помощью которых можно не только охарактеризовать все модели, но и поместить их в единое пространство, где они не отделены друг от друга, а являют собой разные формы в зависимости от параметра. В этом, в том числе, и заключается новизна данного исследования, поскольку новое представление выделенных моделей позволяет более целостно понимать концепцию образовательного опыта и изучать промежуточные формы этих моделей.

В результате изучения представлений студентов онлайн-магистратур удалось *подтвердить существование данных моделей не только в традиционной, но и в онлайн-среде, что вносит вклад в концептуализацию образовательного опыта на программах онлайн-магистратуры.*

Удалось заметить следующие особенности. Инструкторская модель образователь-

ного опыта распространена в представлениях студентов онлайн-магистратур, в том числе в смешанной форме – она комбинируется с элементами потребительской модели. Потребительская модель, в свою очередь, представлена во взглядах респондентов широко. Это можно связать со следующими факторами:

- Все программы реализуются на коммерческой основе, привлечение студентов происходит через маркетинговые инструменты, таким образом, сам формат изначально предполагает отношения поставщика и потребителя образовательной услуги;
- Все программы ведутся в онлайн-формате, т. е. реализованы как взаимодействие посредством цифровых сервисов. Эта особенность онлайн-магистратуры ставит студента в позицию пользователя цифровой услуги по аналогии с сервисами доставки, покупок, такси и т. д.

Итак, поскольку коммерческая онлайн-программа несёт в себе видовые признаки цифровых сервисов, она, вероятно, провоцирует потребительскую модель отношений между студентами и университетом. Это стоит иметь в виду при организации онлайн-магистратуры: в частности, *фокусироваться на поддержке развития субъектности студентов, создании ситуации учения – противовеса ситуации обучения, интегрировать организацию рефлексии в образовательный процесс и не допускать педагогических подходов, объективирующих студента и образовательный опыт.*

На значимость и сложность такого подхода к организации образования указывают авторы в оригинальной работе, описывая реализацию антропной модели [16]. Часть студентов демонстрируют представления, близкие к антропной модели. Как видно из анализа, палитра таких убеждений менее разнообразна, чем у двух других моделей, но важно, что такие свидетельства тоже присутствуют.

Несмотря на то, что новых моделей, отличных от указанных выше, обнаружить не

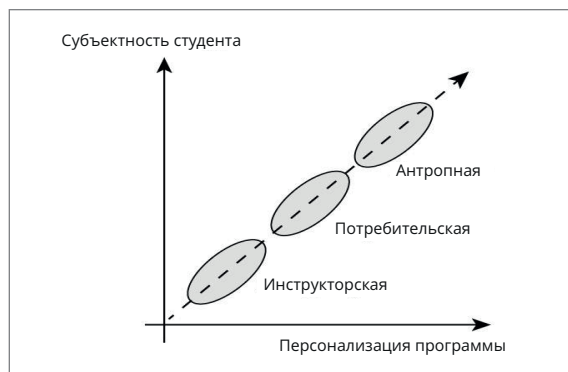


Рис. 3. Представление моделей образовательного опыта через субъектность и персонализацию
Fig. 3. Representation of student experience models through subjectivity and personalization

Сопоставление подходов к образовательному опыту

Таблица 3

Comparison of the approaches to student experience

Table 3

№	Модели опыта Ефимова-Лаптевой	Подходы к пониманию образовательного опыта	Характеристики
1	Инструкторская модель	Академический подход Качество высшего образования	Студент: объект обучения Программа: стандартизированная Метрики: качество как достижение образовательных результатов, качество как соответствие стандартам, качество как место в рейтингах
2	Потребительская модель	Рыночная логика Пользовательский подход	Студент: потребитель образовательной услуги (частичная субъектность в роли заказчика) Программа: адаптированная под запрос целевой аудитории (частичная персонализация) Метрики: удовлетворённость (<i>satisfaction rate</i>), готовность рекомендовать (<i>NPS</i>), доходимость до конца обучения (<i>retention rate</i>)
3	Антропная модель	Социологический подход Холистический подход Путь студента	Студент: человек в ситуации личной или профессиональной трансформации (студент – субъект) Программа: персонализированная Метрики: уровень благополучия студентов, достижение студентом целей в рамках программы и за её пределами

удалось, стоит поставить вопрос о существовании комбинированных моделей. Некоторые респонденты от вопроса к вопросу демонстрировали приверженность убеждениям, относящимся к разным моделям: к инструкторской и потребительской или потребительской и антропной. Это может выглядеть как противоречие, но если представить обобщённые модели образовательного опыта в виде схемы, то существование таких

пограничных форм не вызывает удивления (Рис. 3). Можно предположить, что по мере увеличения степени персонализации программы и усиления фокуса на поддержку развития субъектности, образовательный опыт «эволюционирует» от инструкторской модели к потребительской и дальше к антропной. Поскольку это не дискретное движение, мы допускаем, что в картине мира одного студента могут в какой-то момент

сосуществовать представления из смежных моделей, а значит, концепцию В.С. Ефимова и А.В. Лаптевой можно дополнить приведённой выше схемой-континуумом, отражающей логику эволюционного развития моделей опыта.

Помимо схемы, эти же данные можно представить в виде таблицы (Табл. 3), в которой подходы к образовательному опыту приведены к следующему виду:

1) образовательные модели Ефимова – Лаптевой,

2) сопоставимые с каждой из них подходы из международного систематического обзора,

3) основания для сопоставления:

а) позиция студента (шкала «субъект-объект»),

б) степень персонализации программы (шкала «стандартизация–персонализация»).

Подходы к определению термина «образовательный опыт»

В исследовании В.С. Ефимова и А.В. Лаптевой [16] не сформулированы трактовки термина «образовательный опыт», которые можно было бы использовать в качестве рабочих понятий для практического применения. В этой статье мы предлагаем три трактовки образовательного опыта, релевантных для онлайн-образования, которые были выделены на основе анализа полученных данных и в соответствии с описанными выше ключевыми моделями.

1. Образовательный опыт как «методики и форматы обучения» с фокусом на соответствие программы стандартам и способность студента максимально подчиниться дизайну учебного процесса;

2. Образовательный опыт как «удовлетворённость услугой» со стремлением оправдать ожидания студента-заказчика от учебных материалов, сервисов, преподавателей и организаторов;

3. Образовательный опыт как «трансформация» с ориентацией на профессиональные и личностные изменения студента, происходящие в связи с его действиями и

рефлексией в ходе и после образовательной программы.

Мы полагаем, что приведение многообразия трактовок к однозначной форме упростит коммуникацию и дальнейшие шаги в развитии темы.

Заметим, что в первой трактовке «образовательный опыт» понимается как объективная категория, во второй и третьей – как субъективная. Оба подхода имеют право на существование, но *для управленческой практики восприятие образовательного опыта, по сути, определяет возможность персонализации программ.*

Если мы воспринимаем образовательный опыт как объект, «методики и форматы обучения», то и студент для нас – объект влияния через педагогические инструменты и практики. Возможна ли в такой ситуации персонализация образования в принципе?

С другой стороны, если мы понимаем образовательный опыт как субъективную категорию, как «трансформацию», то объект влияния для нас – не опыт и не студент, а образовательная среда и меры поддержки развития субъектности, которые мы предлагаем студенту. Студент рассматривается нами как активный участник образовательного процесса (т. е. его субъект), самостоятельно формирующий свой опыт в созданной нами образовательной среде.

Тогда всё, изложенное выше, приводит нас к тезису: *персонализация невозможна в ситуации, когда сам студент и опыт студента являются объектами воздействия.* Вопрос перехода к персонализированному образованию – это в первую очередь вопрос проектирования среды, наиболее отзывчивой и плодотворной для студента-субъекта.

Заключение

Итак, в данной статье нам удалось найти подтверждение тому, что образовательный опыт мало зависит от формата: воспринимаемое ядро образования сохраняется, даже когда студенты и преподаватели взаимодействуют только в онлайн-среде. В онлайн-

магистратуре воспроизводятся концептуальные модели образовательного опыта, выведенные В.С. Ефимовым и А.В. Лаптевой и согласующиеся с результатами международных исследований.

Вместе с тем на эмпирическом материале становятся заметны особенности, которые обогащают наши представления об образовании.

Во-первых, подходы к пониманию образовательного опыта принято считать рядом независимых моделей, но при всём кажущемся разнообразии их можно представить на одной оси, заданными двумя параметрами: уровнем персонализации программы и степенью субъектности студента. В этом ключе модели со-производства и трансформирующего обучения будут совпадать по характеристикам с антропной моделью, поэтому мы не выделяем их как отдельные модели.

Во-вторых, трактовка образовательного опыта, определение его как субъективной или объективной категории задаёт понимание тому, является ли в свою очередь студент для организаторов программы объектом воздействия или субъектом деятельности.

В-третьих, анализ данных позволяет нам выдвинуть гипотезу о том, что субъектная позиция студента может существенно влиять на его опыт. Это открывает возможности для дальнейших количественных исследований.

И наконец, в-четвёртых, образовательный опыт, понимаемый как личностная и профессиональная трансформация, по определению становится персонализированным, поскольку глубинные изменения человека – это именно субъективная категория. Кроме того, трансформация требует от человека субъектной позиции, а значит, для такой работы необходимо обеспечивать в университете меры поддержки развития субъектности студентов и организацию рефлексии как основного приводящего механизма образования. Отдельный неочевидный вопрос состоит в том, как можно организовать подобное в онлайн-среде.

Литература

1. *Blagg K.* The Rise of Master's Degrees: Master's Programs Are Increasingly Diverse and Online. Urban Institute. 2018. P. 1–19. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592626.pdf> (дата обращения: 16.11.2024).
2. *Онфер Е.А.* Трансформации российской магистратуры // Высшее образование в России. 2021. № 1. С. 36–48. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48
3. *Хавенсон Т.Е., Корчак А.Э.* Особенности функционирования цифровых кампусов и онлайн-программ магистратуры: анализ российского и зарубежного опыта. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Институт образования. М.: НИУ ВШЭ. 2024. 162 с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/953963962.pdf> (дата обращения: 10.11.2024).
4. *Benckendorff P., Rubanen L., Scott N.* Deconstructing the student experience: A conceptual framework // Journal of Hospitality and Tourism Management. 2009. Vol. 16. No. 1. P. 84–93. DOI: 10.1375/jhtm.16.1.84
5. *Matus N., Rusu C., Cano S.* Student eXperience: a systematic literature review // Applied Sciences. 2021. Vol. 11. No. 20. Article no. 9543. DOI: 10.3390/app11209543
6. *Howson C.K., Matos F.* Student surveys: Measuring the relationship between satisfaction and engagement // Education Sciences. 2021. Vol. 11. No. 6. Article no. 297. DOI: 10.3390/educsci11060297
7. *Aucejo E.M., French J., Araya M.P.U., Zafar B.* The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey // Journal of public economics. 2020. Article no. 191. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2020.104271
8. *Pötschulat M., Moran M., Jones P.* 'The student experience' and the remaking of contemporary studenthood: A critical intervention // The Sociological Review. 2021. Vol. 69. No. 1. P. 3–20. DOI: 10.1177/0038026120946677
9. *Лызь Н.А., Голубева Е.В., Истратова О.Н.* Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 67–98. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98
10. *Rutbotto I., Kreth Q., Melkers J.* Entering or advancing in the IT labor market: The role of an online graduate degree in computer science

- // The Internet and Higher Education. 2021. Vol. 51. Article no. 100820. DOI: 10.1016/j.ihe-duc.2021.100820
11. Alamri H., Lowell V., Watson W., Watson S.L. Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation // Journal of Research on Technology in Education. 2020. Vol. 52. No. 3. P. 322–352. DOI: 10.1080/15391523.2020.1728449
 12. Nja C.O., Orim R.E., Neji H.A., Ukwetang J.O., Uwe U.E., Ideba M.A. Students' attitude and academic achievement in a flipped classroom // Heliyon. 2022. Vol. 8. No. 1. DOI: 10.1016/j.heliyon.2022.e08792
 13. Wang Y., Rocabado G.A., Lewis J.E., Lewis S.E. Prompts to promote success: Evaluating utility value and growth mindset interventions on general chemistry students' attitude and academic performance // Journal of Chemical Education. 2021. Vol. 98. No. 5. P. 1476–1488. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c01497
 14. Hollister B., Nair P., Hill-Lindsay S., Chukoskie L. Engagement in online learning: student attitudes and behaviour during COVID-19 // Frontiers in education. 2022. Vol. 7. Article no. 851019. DOI: 10.3389/educ.2022.851019
 15. Arambewela R., Maringe F. Mind the gap: staff and postgraduate perceptions of student experience in higher education // Higher education review. Vol. 44. No. 2. P. 63–84. ISSN: 0018-1609.
 16. Ефимов В.С., Лантева А.В. Концепт «студенческий опыт» с позиции философской антропологии и психологии развития // Высшее образование в России. 2024. № 33 (3). С. 28–48. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-28-48
 17. Kujala S., Roto V., Väänänen-Vainio-Mattila K., Karaplanos E., Sinnelä A. UX Curve: A method for evaluating long-term user experience // Interacting with computers. 2011. Vol. 23. No. 5. P. 473–483. DOI: 10.1016/j.intcom.2011.06.005
 18. Udo G.J., Bagchi K.K., Kirs P.J. Using SERVQUAL to assess the quality of e-learning experience // Computers in Human Behavior. 2011. Vol. 27. No. 3. P. 1272–1283. DOI: 10.1016/j.chb.2011.01.009
 19. Gregory J.L. Applying SERVQUAL: Using service quality perceptions to improve student satisfaction and program image // Journal of Applied Research in Higher Education. 2019. Vol. 11. No. 4. P. 788–799. DOI: 10.1108/JAR-HE-12-2018-0268
 20. Shab M., Sid Nair C., Richardson J.T.E. Measuring and Enhancing the Student Experience. Chandos Publishing: Amsterdam, The Netherlands. 2017. ISBN: 9780081010044.
 21. Sabri D. Student evaluations of teaching as 'fact-totems': The case of the UK national student survey // Sociological Research Online. 2013. Vol. 18. No. 4. P. 148–157. DOI: 10.5153/sro.3136
 22. Ning H.K., Downing K. Influence of student learning experience on academic performance: The mediator and moderator effects of self-regulation and motivation // British Educational Research Journal. 2012. Vol. 38. No. 2. P. 219–237. DOI: 10.1080/01411926.2010.538468
 23. Clemes M.D., Gan C.E., Kao T.H. University student satisfaction: An empirical analysis // Journal of Marketing for Higher Education. 2008. Vol. 17. No. 2. P. 292–325. DOI: 10.1080/08841240801912831
 24. Tsiligiris V., Hill C. A prospective model for aligning educational quality and student experience in international higher education // Studies in Higher Education. 2021. Vol. 46. No. 2. P. 228–244. DOI: 10.1080/03075079.2019.1628203
 25. Abbas J. HEISQUAL: A modern approach to measure service quality in higher education institutions // Studies in Educational Evaluation. 2020. Vol. 67. Article no. 100933. DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100933
 26. Tan K.C., Kek S.W. Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach // Quality in higher education. 2004. Vol. 10. No. 1. P. 17–24. DOI: 10.1080/1353832242000195032
 27. Baird J., Gordon G. Beyond the rhetoric: A framework for evaluating improvements to the student experience // Tertiary Education and Management. 2009. Vol. 15. No. 3. P. 193–207. DOI: 10.1080/13583880903072976
 28. Dropulić B., Krupka Z., Vlašić G. Student customer experience: a systematic literature review // Management: Journal of Contemporary Management Issues. 2021. Vol. 26. No. 2. P. 211–228. DOI: 10.30924/mjcmi.26.2.12
 29. Albert B., Tullis T. Measuring the user experience: Collecting, analyzing, and presenting UX metrics. Morgan Kaufmann. 2022. ISBN: 0123735580.

30. Callender C., Temple P., Grove L., Kersh N. Managing the student experience in a shifting higher education landscape. Higher Education Academy (HEA): Heslington, UK. 2014. URL: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1476066/1/Managing_the_student_experience.pdf (дата обращения: 20.11.2024).
31. Jones E. Problematising and reimagining the notion of 'international student experience' // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42. No. 5. P. 933–943. DOI: 10.1080/03075079.2017.1293880
32. Masika R., Jones J. Building student belonging and engagement: Insights into higher education students' experiences of participating and learning together // *Teaching in higher education*. 2016. Vol. 21. No. 2. P. 138–150. DOI: 10.1080/13562517.2015.1122585
33. Meehan C., Howells K. In search of the feeling of 'belonging' in higher education: Undergraduate students transition into higher education // *Journal of Further and Higher Education*. 2019. Vol. 43. No. 10. P. 1376–1390. DOI: 10.1080/0309877X.2018.1490702
34. Holdsworth C. 'Don't you think you're missing out, living at home?' Student experiences and residential transitions // *The Sociological Review*. 2006. Vol. 54. No. 3. P. 495–519. DOI: 10.1111/j.1467-954X.2006.00627.x
35. Sabri D. What's wrong with 'the student experience'? // *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. 2011. Vol. 32. No. 5. P. 657–667. DOI: 10.1080/01596306.2011.620750
36. Gieryn T.F. A space for place in sociology // *Annual review of sociology*. 2000. Vol. 26. No. 1. P. 463–496. DOI: 10.1146/annurev.soc.26.1.463
37. Кузьминов Я., Сорокин П., Фрумин И. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // *Форсайт*. 2019. № 13 (S2). С. 19–41. EDN: NFSVLM.
38. Гасинец М.В., Капуза А.В., Добрякова М.С. Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения // *Вопросы образования*. 2022. № 1. С. 75–97. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-75-97
39. 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
40. Schuwer R., Kusters R. Mass customization of education by an institution of HE: What can we learn from industry? // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2014. Vol. 15. No. 2. DOI: 10.19173/irrodl.v15i2.1704
41. Терелянский П.В., Кузнецов Н.В., Екимова К.В., Лукьянов С.А. Трансформация образования в цифровую эпоху // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. № 22. С. 36–43. DOI: 10.15826/umpra.2018.06.056
42. Leong P. Role of social presence and cognitive absorption in online learning environments // *Distance Education*. 2011. Vol. 32. No. 1. P. 5–28. DOI: 10.1080/01587919.2011.565495
43. Kreijns K., Van Acker F., Vermeulen M., Van Buuren H. Community of inquiry: Social presence revisited // *E-learning and Digital Media*. 2014. Vol. 11. No. 1. P. 5–18. DOI: 10.2304/elea.2014.11.15
44. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. A theory of critical inquiry in online distance education. *Handbook of distance education*. 2003. Vol. 1. No. 4. P. 113–127. URL: https://www.researchgate.net/publication/301701739_A_theory_of_critical_inquiry_in_online_distance_education (дата обращения: 22.11.2024).
45. Swan K., Garrison D.R., Richardson J.C. A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework // *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks*. 2009. P. 43–57. DOI: 10.4018/978-1-60566-654-9.ch004
46. Wang K., Zhu C., Li S., Sang G. Using revised community of inquiry framework to scaffold MOOC-based flipped learning // *Interactive learning environments*. 2023. Vol. 31. No. 10. P. 7420–7432. DOI: 10.1080/10494820.2022.2071948
47. Amemado D., Manca S. Learning from decades of online distance education: MOOCs and the Community of Inquiry Framework // *Journal of e-learning and Knowledge Society*. 2017. Vol. 13. No. 2. DOI: 10.20368/1971-8829/1339
48. Kovanović V., Joksimović S., Poquet O., Hennis T., Čukić I., De Vries P. et al. Exploring communities of inquiry in massive open online courses // *Computers & Education*. 2018. Vol. 119. P. 44–58. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.11.010
49. Pine B.J., Gilmore J.H. *The Experience Economy: Work Is Theatre and Every Business a Stage*. Harvard Business School Press,

- Boston. 1999. URL: <https://books.google.ru/books?id=5hs-tyRrSxMC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 04.12.2024).
50. Ваньке А.В., Полухина Е.В., Стрельникова А.В. Как собрать данные в полевом качественном исследовании. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ. 2020. 256 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1960-8
51. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // *Qualitative research in psychology*. 2006. Vol. 3. No. 2. P. 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Благодарности.** Авторы благодарят И.Д. Фрумина, Т.Е. Хавенсон, А.Г. Каспржака за ценные комментарии и идеи в ходе работы над данной статьёй.
- Статья поступила в редакцию 22.01.2025
Принята к публикации 24.02.2025

References

- Blagg, K. (2018). The Rise of Master's Degrees: Master's Programs Are Increasingly Diverse and Online. *Urban Institute*. Pp. 1-19. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592626.pdf> (accessed: 16.11.2024).
- Opfer, E.A. (2021). Transformations of the Russian Master's Degree Program. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 1, pp. 36-48, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48 (In Russ., abstract in Eng.).
- Havenson, T.E., Korchak A.E. (2024). *Features of Functioning of Digital Campuses and Online Master's Degree Programs: Analysis of Russian and Foreign Experience*. National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow: National Research University Higher School of Economics. 162 p. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/953963962.pdf> (accessed: 10.11.2024). (In Russ.).
- Benckendorff, P., Ruhanen, L., Scott, N. (2009). Deconstructing The Student Experience: A Conceptual Framework. *Journal of Hospitality and Tourism Management*. Vol. 16, no. 1, pp. 84-93, doi: 10.1375/jhtm.16.1.84
- Matus, N., Rusu, C., Cano, S. (2021). Student eXperience: A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*. Vol. 11, no. 20, article no. 9543, doi: 10.3390/app11209543
- Howson, C.K., Matos, F. (2021). Student Surveys: Measuring the Relationship Between Satisfaction and Engagement. *Education Sciences*. Vol. 11, no. 6, article no. 297, doi: 10.3390/educsci11060297
- Aucejo, E.M., French, J., Araya, M.P.U., Zafar, B. (2020). The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey. *Journal of Public Economics*. Article no. 191, doi: 10.1016/j.jpubeco.2020.104271
- Pötschulat, M., Moran, M., Jones, P. (2021). 'The Student Experience' and the Remaking of Contemporary Studenthood: A Critical Intervention. *The Sociological Review*. Vol. 69, no. 1, pp. 3-20, doi: 10.1177/0038026120946677
- Lyz, N.A., Golubeva, E.V., Istratova, O.N. (2022). Educational Experience of Students: Conceptualization and Development of an Educational Quality Assessment Tool. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. Vol. 3, pp. 67-98, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98 (In Russ., abstract in Eng.).
- Ruthotto, I., Kreth, Q., Melkers, J. (2021). Entering or Advancing in the IT Labor Market: The Role of an Online Graduate Degree in Computer Science. *The Internet and Higher Education*. Vol. 51, article no. 100820, doi: 10.1016/j.iheduc.2021.100820
- Alamri, H., Lowell, V., Watson, W., Watson, S.L. (2020). Using Personalized Learning as an Instructional Approach to Motivate Learners in Online Higher Education: Learner Self-Determination and Intrinsic Motivation. *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 52, no. 3, pp. 322-352, doi: 10.1080/15391523.2020.1728449

12. Nja, C.O., Orim, R.E., Neji, H.A., Ukwetang, J.O., Uwe, U.E., Ideba, M.A. (2022). Students' Attitude and Academic Achievement in a Flipped Classroom. *Heliyon*. Vol. 8, no. 1, doi: 10.1016/j.heliyon.2022.e08792
13. Wang, Y., Rocabado, G.A., Lewis, J.E., Lewis, S.E. (2021). Prompts to Promote Success: Evaluating Utility Value and Growth Mindset Interventions on General Chemistry Students' Attitude and Academic Performance. *Journal of Chemical Education*. Vol. 98, no. 5, pp. 1476-1488, doi: 10.1021/acs.jchemed.0c01497
14. Hollister, B., Nair, P., Hill-Lindsay, S., Chukoskie, L. (2022). Engagement in Online Learning: Student Attitudes and Behaviour During COVID-19. *Frontiers in Education*. Vol. 7, article no. 851019, doi: 10.3389/feduc.2022.851019
15. Arambewela, R., Maringe, F. (2012). Mind The Gap: Staff and Postgraduate Perceptions of Student Experience In Higher Education. *Higher Education Review*. Vol. 44, no. 2, pp. 63-84. ISSN: 0018-1609.
16. Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2024). The Concept "Student Experience" from the Position of Philosophical Anthropology and Developmental Psychology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 28-48, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-28-48 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Kujala, S., Roto, V., Väänänen-Vainio-Mattila, K., Karapanos, E., Sinnelä, A. (2011). UX Curve: A Method for Evaluating Long-Term User Experience. *Interacting with Computers*. Vol. 23, no. 5, pp. 473-483, doi: 10.1016/j.intcom.2011.06.005
18. Udo, G.J., Bagchi, K.K., Kirs, P.J. (2011). Using SERVQUAL to Assess the Quality of E-learning Experience. *Computers in Human Behavior*. Vol. 27, no. 3, pp. 1272-1283, doi: 10.1016/j.chb.2011.01.009
19. Gregory, J.L. (2019). Applying SERVQUAL: Using Service Quality Perceptions to Improve Student Satisfaction and Program Image. *Journal of Applied Research in Higher Education*. Vol. 11, no. 4, pp. 788-799, doi: 10.1108/JARHE-12-2018-0268
20. Shah, M., Sid Nair, C., Richardson, J.T.E. (2017). Measuring and Enhancing the Student Experience. *Chandos Publishing: Amsterdam, The Netherlands*. ISBN: 9780081010044.
21. Sabri, D. (2013). Student Evaluations of Teaching as 'Fact-Totems': The Case of the UK National Student Survey. *Sociological Research Online*. Vol. 18, no. 4, pp. 148-157, doi: 10.5153/sro.3136
22. Ning, H.K., Downing, K. (2012). Influence of Student Learning Experience on Academic Performance: The Mediator and Moderator Effects of Self-Regulation and Motivation. *British Educational Research Journal*. Vol. 38, no. 2, pp. 219-237, doi: 10.1080/01411926.2010.538468
23. Clemen, M.D., Gan, C.E., Kao, T.H. (2008). University Student Satisfaction: An Empirical Analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 17, no. 2, pp. 292-325, doi: 10.1080/08841240801912831
24. Tsiligris, V., Hill, C. (2021). A Prospective Model for Aligning Educational Quality and Student Experience in International Higher Education. *Studies in Higher Education*. Vol. 46, no. 2, pp. 228-244, doi: 10.1080/03075079.2019.1628203
25. Abbas, J. (2020). HEISQUAL: A Modern Approach to Measure Service Quality in Higher Education Institutions. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 67, article no. 100933, doi: 10.1016/j.stueduc.2020.100933
26. Tan, K.C., Kek, S.W. (2004). Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach. *Quality in higher education*. Vol. 10, no. 1, pp. 17-24, doi: 10.1080/1353832242000195032

27. Baird, J., Gordon, G. (2009). Beyond the Rhetoric: A Framework for Evaluating Improvements to the Student Experience. *Tertiary Education and Management*. Vol. 15, no. 3, pp. 193-207, doi: 10.1080/13583880903072976
28. Dropulić, B., Krupka, Z., Vlašić, G. (2021). Student Customer Experience: A Systematic Literature Review. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*. Vol. 26, no. 2, pp. 211-228, doi: 10.30924/mjcmi.26.2.12
29. Albert, B., Tullis, T. (2022). Measuring the User Experience: Collecting, Analyzing, and Presenting UX Metrics. *Morgan Kaufmann*. ISBN: 0123735580.
30. Callender, C., Temple, P., Grove, L., Kersh, N. (2014). *Managing the Student Experience in a Shifting Higher Education Landscape*. Higher Education Academy (HEA): Heslington, UK. Available at: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1476066/1/Managing_the_student_experience.pdf (accessed: 20.11.2024).
31. Jones, E. (2017). Problematising and Reimagining the Notion of 'International Student Experience'. *Studies in Higher Education*. Vol. 42, no. 5, pp. 933-943, doi: 10.1080/03075079.2017.1293880
32. Masika, R., Jones, J. (2016). Building Student Belonging and Engagement: Insights into Higher Education Students' Experiences of Participating and Learning Together. *Teaching in Higher Education*. Vol. 21, no. 2, pp. 138-150, doi: 10.1080/13562517.2015.1122585
33. Meehan, C., Howells, K. (2019). In Search of the Feeling of 'Belonging' in Higher Education: Undergraduate Students Transition into Higher Education. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 43, no. 10, pp. 1376-1390, doi: 10.1080/0309877X.2018.1490702
34. Holdsworth, C. (2006). 'Don't You Think You're Missing Out, Living at Home?' Student Experiences and Residential Transitions. *The Sociological Review*. Vol. 54, no. 3, pp. 495-519, doi: 10.1111/j.1467-954X.2006.00627.x
35. Sabri, D. (2011). What's Wrong with 'the Student Experience?'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 32, no. 5, pp. 657-667, doi: 10.1080/01596306.2011.620750
36. Gieryn, T.F. (2000). A Space for Place in Sociology. *Annual Review of Sociology*. Vol. 26, no. 1, pp. 463-496, doi: 10.1146/annurev.soc.26.1.463
37. Kuzminov, Y., Sorokin, P., Frumin, I. (2019). General and Special Skills as Components of Human Capital: New Challenges For The Theory and Practice of Education. *Foresight*. Vol. 13 (S2), pp. 19-41. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_39201981_94224984.pdf (accessed: 20.11.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
38. Gasinets, M.V., Kapuza, A.V., Dobryakova, M.S. (2022). Teachers' Agency in Shaping Students' Academic Success: Roles and Beliefs. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. Vol. 1, pp. 75-97, doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-75-97 (In Russ., abstract in Eng.).
39. Sorokin, P.S. (2023). The Problem of "Agency" Through the Prism of the New Reality: State and Directions of Development. *Sociological Studies*. Vol. 3, pp. 103-114, doi: 10.31857/S013216250022927-2 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Schuwer, R., Kusters, R. (2014). Mass Customization of Education by an Institution of HE: What Can We Learn from Industry? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol. 15, no. 2, doi: 10.19173/irrodl.v15i2.1704
41. Terelyansky, P.V., Kuznetsov, N.V., Ekimova, K.V., Lukyanov, S.A. (2018). Transformation of Education in the Digital Era. *Universitetskoe Upravleniye: Praktika i Analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, pp. 36-43, doi: 10.15826/umpa.2018.06.056 (In Russ., abstract in Eng.).
42. Leong, P. (2011). Role of Social Presence and Cognitive Absorption in Online Learning Environments. *Distance Education*. Vol. 32, no. 1, pp. 5-28, doi: 10.1080/01587919.2011.565495

43. Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., Van Buuren, H. (2014). Community of Inquiry: Social Presence Revisited. *E-learning and Digital Media*. Vol. 11, no. 1, pp. 5-18, doi: 10.2304/elea.2014.11.1.5
44. Garrison, D.R., Anderson, T., Archer, W. (2003). A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. *Handbook of Distance Education*. Vol. 1, no. 4, pp. 113-127. Available at: https://www.researchgate.net/publication/301701739_A_theory_of_critical_inquiry_in_online_distance_education (accessed: 22.11.2024).
45. Swan, K., Garrison, D.R., Richardson, J.C. (2009). A Constructivist Approach to Online Learning: The Community of Inquiry Framework. *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*. Pp. 43-57, doi: 10.4018/978-1-60566-654-9.ch004
46. Wang, K., Zhu, C., Li, S., Sang, G. (2023). Using Revised Community of Inquiry Framework to Scaffold MOOC-based Flipped Learning. *Interactive Learning Environments*. Vol. 31, no. 10, pp. 7420-7432, doi: 10.1080/10494820.2022.2071948
47. Amemado, D., Manca, S. (2017). Learning from Decades of Online Distance Education: MOOCs and the Community of Inquiry Framework. *Journal of E-learning and Knowledge Society*. Vol. 13, no. 2, doi: 10.20368/1971-8829/1339
48. Kovanović, V., Joksimović, S., Poquet, O., Hennis, T., Čukić, I., De Vries, P. et al. (2018). Exploring Communities of Inquiry in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*. Vol. 119, pp. 44-58, doi: 10.1016/j.compedu.2017.11.010
49. Pine, B.J., Gilmore, J.H. (1999). The Experience Economy: Work Is Theatre and Every Business a Stage. *Harvard Business School Press, Boston*. Available at: <https://books.google.ru/books?id=5hs-tyRrSXMC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (accessed: 04.12.2024).
50. Vanke A.V., Polukhina E.V., Strelnikova A.V. (2020). How to Collect Data in Field Qualitative Research. *Moscow: Publishing House of the National Research University Higher School of Economics*, 256 p., doi: 10.17323/978-5-7598-1960-8 (In Russ., abstract in Eng.).
51. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*. Vol. 3, no. 2, pp. 77-101, doi: 10.1191/1478088706qp063oa

Acknowledgements. Authors express their gratitude towards I. Frumin, T. Khavenson, A. Kasprzhak for their valuable ideas and feedback on the article.

The paper was submitted 22.01.2025

Accepted for publication 24.02.2025

Приложение 1

Таблица 1

Информация о респондентах исследования

Table 1

Information on survey respondents

Код респондента	Сфера деятельности	Возраст	Пол	Стаж	Цель	Оценка своего опыта
№ 1	Предпринимательство	54	м	36	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	10
№ 2	Производство	37	м	15	трудоустроиться в ИТ	9
№ 3	Предпринимательство	29	м	5	получить диплом	9
№ 4	Строительство	33	м	11	трудоустроиться в ИТ	8
№ 5	Предпринимательство	38	м	19	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	5
№ 6	Студент	23	м	0	трудоустроиться в ИТ	7
№ 7	ИТ	26	ж	10	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	7
№ 8	Маркетинг	28	ж	6	трудоустроиться в ИТ	6
№ 9	ИТ	36	м	14	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	5
№ 10	Финансы	39	м	17	получить диплом	6
№ 11	ИТ	47	м	25	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	7
№ 12	ИТ	28	ж	7	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	6
№ 13	Наука	37	ж	20	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	6
№ 14	ИТ	35	ж	8	трудоустроиться в ИТ	7
№ 15	ИТ	23	м	1	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	5
№ 16	Продажи	34	м	12	получить профессиональные навыки для текущей деятельности	7
№ 17	Охрана труда	27	м	8	получить диплом	8

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗДАЕТСЯ С 1992 Г.

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

НИКОЛЬСКИЙ ВЛАДИМИР СВЯТОСЛАВОВИЧ

СПЕЦИАЛЬНОСТИ ВАК

5.4.4, 5.4.6 – Социологические науки

5.7.6, 5.7.7 – Философские науки

5.8.1, 5.8.2, 5.8.7 – Педагогические науки

ИНДЕКСАЦИЯ

РИНЦ; Scopus: Q1 философия, Q2 социология и политические науки, Q3 образование; Перечень ВАК: K1

Показатель журнала в рейтинге SCIENCE INDEX-2022 9,629

Место в рейтинге SCIENCE INDEX-2022:

Общий рейтинг	158
Тематика "Народное образование. Педагогика"	2
Тематика "Философия"	2
Тематика "Социология"	5

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2022: 3,622

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2022
с учётом цитирования из всех источников: 6,054

Пятилетний импакт-фактор РИНЦ 2022: 2,603

Десятилетний индекс Хирша 2022: 60

Белый список журналов Минобрнауки: 2 уровень

ПРИЁМ СТАТЕЙ И ПОДПИСКА

vovr.elpub.ru

РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА

vovrus@inbox.ru



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (*Committee of Publication Ethics*).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приёма рукописей

К публикации принимаются статьи, как правило, не превышающие 40 000 знаков.

Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторах (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (20–25). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.



«Высшее образование в России» – 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).

ОРЛОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
имени И.С. Тургенева



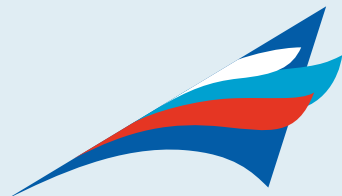
**ОГУ имени
И.С. Тургенева
вошел в ТОП 10%
Глобального
агрегированного
рейтинга по версии
портала best-edu.ru**



6

образовательных программ Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева прошли международную аккредитацию в Национальном центре профессионально-общественной аккредитации

**Профессионально-общественная аккредитация
элиты российского образования**



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации



89278886000
аккредитация.pф